Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996

Проблемы современного педагогического образования
Серия: Педагогика и психология.
Выпуск пятьдесят четвертый. Часть 6.

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 и издателя:
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 ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 08.02.2017. Сдано в набор 13.02.2017.
Формат 60х90х16. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. страниц 20. Тираж 500 экз. Цена свободная.

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

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Серия: Педагогика и психология
54 (6)

Сборник научных трудов

Ялта
2017

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского» от 8 февраля 2017 года (протокол № 2)

Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 54. – Ч. 6. – 372 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 (Письмо о перечне рецензируе-мых научных изданий от 01.12.2015 г. №13–6518)

Журнал включен:
- в систему Российского индекса научного цитирования

© Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта), 2017 г.
Все права защищены.

Лобанова А. В.
Лазаренко Л. А. — **УСВОЕНИЕ ПРАВИЛ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРЕДМЕТОВ В СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СО ВЗРОСЛЫМ КАК КЛЮЧЕВОЙ ПУТЬ ОСВОЕНИЯ РЕБЕНКОМ КУЛЬТУРЫ** **298**

Макарова О. А. — **ПСИХОМОТОРНЫЕ СПОСОБНОСТИ КАК АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОПЕРАТОРОВ ПОЛУЧЕНИЯ НЕПРЕРЫВНОГО СТЕКЛОВОЛОКНА** **304**

Мартыненко И. В.
Борисенкова Е. С.
Хрисанфова Н. В. — **АУТОГЕННАЯ ТРЕНИРОВКА КАК ФАКТОР РЕГУЛЯЦИИ ПРЕДСТАРТОВЫХ СОСТОЯНИЙ** **311**

Меримянина Е. Н. — **ЛИЧНОСТНЫЙ РОСТ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ ПОД ВЛИЯНИЕМ АКТЕРСКОГО ТРЕНИНГА КОМАНДООБРАЗОВАНИЯ** **317**

Минуллина А. Ф.
Муртазина Э. И. — **ВЗАИМОСВЯЗЬ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ И СУИЦИДАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ** **332**

Мурзина О. П.
Вербина Г. Г. — **СОПРОВОЖДЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА** **339**

Неклюдова В. В. — **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ В МАЛЫХ БИЗНЕС-ГРУППАХ** **346**

Шешукова Н. Н.
Уварова М. С. — **ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖЕННЫМ РАЗВИТИЕМ В РАЗНЫХ СЕМЕЙНЫХ УСЛОВИЯХ** **352**

Щурова Ю. Е. — **ОСОБЕННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНОЙ СТЕПЕНЬЮ ТУГОУХОСТИ** **359**

Юсупова Т. Г. **ЗАДАЧИ ПОСТРОЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА** **241**

Ярошенко Е. В.
Узденова С. Б. **МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОГО ПОЛОРОЛЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ МАЛЬЧИКОВ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ИХ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ** **246**

Ястребова Л. А.
Плеханова М. А. **СИСТЕМА АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ (PECS) В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА** **252**

ПСИХОЛОГИЯ

Власова Л. Н. **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ, ПЕРЕЖИВАЮЩИХ КРИЗИС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ** **259**

Качалова А. В.
Твелова И. А. **СУПРУЖЕСКАЯ ИЗМЕНА КАК СОЦИАЛЬНО - ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН** **265**

Князева Т. Н.
Матюкова А. В. **ДИНАМИКА ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ ПОДРОСТКОВ В ПЕРИОД ВОЗРАСТНОГО КРИЗИСА** **272**

Кобзева О. В. **ИНФОРМАЦИОННЫЙ СТРЕСС КАК ИНДИКАТОР СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ** **278**

Кущев П. М. **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ СОТРУДНИКОВ МВД РОССИИ** **284**

Лизунова Г. Ю.
Кудрявцева Е. Ю.
Таскина И. А.
Долгова Н. В.
Алмазова К. А. **ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОСЛЕДСТВИЙ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ РЕСПУБЛИКИ АЛТАЙ** **292**

Педагогика

УДК: 371

аспирант Воронова Алла Георгиевна
Академии постдипломного педагогического образования
(г. Санкт - Петербург)

СОЦИАЛЬНАЯ ЗРЕЛОСТЬ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА КАК ОСНОВА ЕГО СТАНОВЛЕНИЯ

Аннотация. В современных условиях демократизации, значительно возвысившей права и свободы личности, более отчетливее стали видны низкий уровень культуры и воспитанности подростков, та как малокультурный человек склонен воспринимать демократический стиль общения как совершенно безграничную свободу самовыражения, что часто приводит к игнорированию чувств и достоинство окружающих, забывая о том, что свобода, дисциплина и ответственность нерасторжимы. Рассматриваемое в большинстве исследований, результаты которых представлены в психолого-педагогической литературе, социальное становление личности выступает в них, либо в качестве процесса, либо уже в качестве результата. При этом, исследуемая в представленной работе категория, в первом случае обладает характеристикой динамики социального развития личности, определяемой как процесс формирование её социальной зрелости, которая в свою очередь воспринимается как уровень сформированности духовно-нравственных установок и этических качеств, достаточных для ответственного исполнения всего разнообразия совокупности социальных ролей, предлагаемых общества. Во втором случае, рассматриваемом в более узком смысле исследуемого понятия, социальное становление личности выступает уже сформированным комплексом личностных качеств индивидуума, обуславливающих степень сформированности навыка взаимодействия с окружающими его людьми в процессе практической реализации общих целей. Таким образом, посредством социальной зрелости, через конкретные показатели её сформированности можно спроектировать содержательный аспект модели социального становления личности, через описание самого процесса.

Ключевые слова: развитие, становление, личность, формирование, духовность, нравственность, ценность, ценностные ориентиры, воспитание, детерминанты.

Annotation. In modern conditions of democratization, significantly elevates the rights and freedoms of the individual, more clearly visible low level of culture and education of adolescents, as uncultured people tend to perceive a democratic style of communication as absolutely unlimited freedom of expression, which often leads to disregard for the feelings and dignity of others, forgetting that freedom, discipline and responsibility are inseparable notions. Considered in most studies, the results of which are presented in psychological and pedagogical literature, the social formation of personality in them, either as a process or as a result. At the same time, studied in the presented work category, in the first case has the characteristic of dynamics of social development of the individual, defined as the process of formation of social maturity, which in turn is perceived as the level of formation of spiritual-moral principles and ethical qualities, adequate to the responsible fulfillment of the variety of the social roles offered by society. In the second case, dealt with in a more narrow

sense the studied concepts, social formation of the personality is already formed by the complex of personal qualities of the individual, determining the degree of formation of skill of interaction with the people around him in the process of practical implementation of common goals. Thus, by means of social maturity, using the specific characteristics of its formation it is possible to design a substantial aspect of the model of social formation of personality through the description.

Keywords: development, formation, identity formation, spirituality, morals, values, value orientations, parenting, determinants.

Введение. Согласно мнению А. Маслоу лишь 1% всего населения мира могут отнести себя к образцу, так называемого «качественного человека», т.е. человека, характеризующегося как психологически здорового и максимально выражающего человеческую сущность [10]. Исходя из этого, А. Маслоу выделяет пятнадцать основных признаков, согласно которым можно судить о степени социальной зрелой личности, а именно: 1) свободное от влияния адекватное восприятие окружающей действительности, от актуальных потребностей общества, его навязываемых стереотипов и предрассудков, активно проявляемый интерес ко всему неизведанному; 2) принятие себя таким, какой есть на самом деле и подобное толерантное отношение к другим, отсутствие искусственно взращенных форм поведения и непримиримость подобного поведения со стороны других людей; 3) простота, естественность и сознательный конформизм во внешнем поведения; 4) направленность на достижение жизненной цели и деловое отношение к решению задач на пути его достижения. Достаточно часто люди такого склада характера соотносят всю свою деятельность с некими универсальными ценностями, рассматривая ее с точки зрения вечности, а не сиюминутного момента; 5) принятие позиции в некоторой степени отстраненности, позволяющей им спокойно переживать неприятности, таким образом быть менее подвержены влияниям извне; 6) значительная доля автономия существования и независимости от воздействий с окружающей среды, что в свою очередь дает им возможность сохранять устойчивость под влиянием фрустрирующих факторов; 7) значительная степень так называемой степени восприятия; 8) предельный уровень переживаний, характеризующиеся целым рядом ощущений, которые возможно охарактеризовать исчезновением собственного «Я»; 9) стойкое ощущение чувства общности со всем человечеством; 10) тесная дружба с людьми, обладающих высокой степенью самоактуализации, а также высокая степень проявлений дружелюбности в межличностном взаимодействии; 11) демократичность, проявляемая в отношениях с другими людьми; 12) устойчивость формирования внутренних моральных норм; 13) так называемое «философское» чувство юмора; 14) творчество и креативность; 15) критичность в отношении к своей культуре [9, с. 124].

С точки зрения Н.В. Бордовской и А.А. Реан отсутствует единое определение такого понятия как человеческая зрелость, достаточно часто оно подменяется понятием «взрослость», и в достаточно степени спорным являются возможные объективные критерии, посредством которых возможно дать характеристику ей [1]. Они убедительно доказывают возможность рассмотрения «в рамках парадигмы проблема зрелости» на нескольких уровнях: индивида, личности, субъекта деятельности и индивидуальности. Таким образом, столь широкое разнообразие толкования понятия личностная

Масленникова Н. Н. **АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ** **179**

Медведев И. В.
Семёнов В. В. **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИКИ БОЕВЫХ ПРИЕМОВ БОРЬБЫ КАК КРИТЕРИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СЛУШАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ** **187**

Медведева Т. Ю.
Сизова О. А. **ИСПОЛНИТЕЛЬСКИЙ АНАЛИЗ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИНФОМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА** **193**

Мережко А. А.
Воробьева К. С. **ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ** **200**

Милькевич О. А. **ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОФИЛЬНОГО ЦИКЛА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ К СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОМУ ПАРТНЕРСТВУ** **206**

Миназова З. М. **МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА К РЕШЕНИЮ ВОПРОСОВ ОХРАНЫ ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ** **212**

Неклюдова В. В. **УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА LIFE-LONG LEARNING** **218**

Федорова М. Ю.
Николенко Ю. Ф.
Кусаинов М. А. **ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ОФИЦЕРОВ ВОЙСК ПВО** **225**

Эркенова А. В.
Урусова З. М. **СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СУЩНОСТИ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА** **233**

Кузьмичёва Т. В. ИНТЕГРАЦИЯ ОБЩЕДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКИХ И ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ В ПРАКТИКЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ 44.03.01 «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» И 44.03.03 «СПЕЦИАЛЬНОЕ (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ» **127**

Леханова О. Л.
Глухова О. А. МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИИ В ОБЩЕНИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ **132**

Лигута В. Ф.
Горин К. Ю. МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КУРСАНТОВ КАК ФАКТОР СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ МВД РОССИИ **139**

Лопачева К. М.
Романова Г. А.
Штанько И. В. ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ РАЗВИТИЯ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ **146**

Лукьянченко И. В. КАТЕГОРИАЛЬНЫЕ ПРИЗНАКИ СВЕТСКОГО ПРИЕМА КАК ТЕКСТА И ГИПЕРЖАНРА **152**

Малышева Е. Б.
Микаелян Л. А.
Окерешко А. В. СТИМУЛИРОВАНИЕ СТУДЕНТОВ К ИНФОРМАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА **161**

Манвелов С. Г.
Манвелов Н. С. К ПРОБЛЕМЕ ВАРИАТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЮ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ **167**

Маринкина Н. А. КРИТЕРИАЛЬНО-ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ **174**

зрелость, делает его изучение достаточно сложным во всех аспектах. Наше теоретическое исследование зрелости позволило выявить нам четыре базовых составляющих, на наш взгляд гармонично входящих в её состав: 1) ответственность; 2) терпимость; 3) саморазвитие; 4) положительное мышление.

Первая составляющая, ответственность, наиболее важная составляющая, выступающая необходимым атрибутом любого зрелого поступка, формирование которой возможно лишь при осуществлении адекватной деятельности, т.е. в ходе принятия осознанного решений, при условии свободного выбора возможных действий. Второй составляющей социальной зрелости выступает терпимость, в которой А.А. Реан выделяет два вида: 1) сенсуальную, которая непосредственно связана со стабильностью к влиянию со стороны социальной среды, с незначительной степенью реагирования на неблагоприятные факторы посредством значительного снижения уровня чувствительности, проявляемой к его воздействию, что напрямую связывает данный вид со сформированностью толерантности; 2) диспозиционную, в основе которой можно расположить конкретные установки личности, а также систему отношений личности к окружающей её действительности. К третьей составляющей, входящей в понятие социальной зрелости личности можно отнести её потребность в самореализации, что в значительной степени выступает показателем, как условия формирования, так и ее сформированности как результата. И, наконец, четвертым элементом является позитивное видение окружающей личность действительности [15]. В качестве промежуточного вывода после проведенного нами теоретического анализа определения социальной зрелости личности, можно сказать о том, что формирование её происходит непосредственно в процессе активной деятельности, одновременно с обеспечением ей полной автономности и свободы выбора от ограничений в принятии решений, в ходе воспитания, образования, самовоспитания. Таким образом, рассматриваемое нами социальное становление личности на сегодняшний день очень актуально, так как её уровень свидетельствует не только о его зрелости, но и его способности самостоятельно формулировать цели, достигать их посредством выбора наиболее оптимального пути, а также высокой степени развитости осознанного чувства «личностного достоинства».

Х. Ремшмидт, подчеркивает, что социальное становление личности способно раскрывать все происходящие изменения в когнитивной сфере человека, сопровождаемые формированием комбинаторики, пропозициональных операций, гипотетико-дедуктивного мышления и способности к проявлению интроспекции [17, с. 154]. В нравственной сфере также происходят трансформации, основанные на пересмотре ценностных представлений человека, их либеризации, ассимиляции ценностных представлений определенной культурной традиции, тем самым освобождая личность от центризма. Х. Ремшмидт, исследуя процесс становления личности в динамике, неоднократно подчеркивает значимость периодов детства, отрочества и юности, подчеркивая, акцентируя внимание на последнем этапе, которое, согласно его мнению совпадает с завершением становления личности [16]. Именно этап юности дает возможность личности приобрести определенную психическую и социально-нравственную стабильность, посредством выявления индивидуальных склонностей и возможностей самой

личности, путем проявления стремлений к самоутверждению, актуализацией включения человека в социальную структуру общества.

Изложение основного материала статьи. Человек, на пути своего становления как личности, проходит важные этапы, в каждом из которых закладываются основы сознания и поведения (семья), на последующем этапе своеобразную «эстафету» принимает школа, которая также вносит свой существенный вклад в подготовку к выполнению социализации, предлагая совокупность социальных знаний. Одним из инструментов социализации личности в наше время выступают средства массовой информации (СМИ), посредством которых происходит достаточно интенсивная выработка и последующее формирование общественного мнения. Надо отметить, что по пути формирования личности, необходимо учесть, что одни и те же инструменты способны выполнять как созидательную, так и разрушительную функции.

На сегодняшний день сам процесс социализации предъявляет ряд достаточно новых требований к духовному облику, убеждениям и действиям каждого человека, что обусловлено:

– реализацию ряда изменений, к которым относится совокупность социально экономических, политических и духовных трансформаций, посильных лишь высокообразованными людьми;

– усовершенствование средств процесса социализации личности;

– необходимость постоянного учета объективных перемен, происходящих в обществе, что, способно многократно усилить, либо наоборот существенно замедлить как процесс социализации личности, так и общественный процесс в целом, производя масштабные изменения в сознании и поведении людей;

– постоянное преодоление разнообразных негативных явлений, происходящих в сознании и поведении людей.

Несмотря на то, что общечеловеческие мотивы выступают в качестве ведущих в общей структуре общественного поведения, однако нельзя не учитывать значимость влияния национальных особенностей, которые достаточно часто оказываются решающим фактором, в сфере формирования облика человека. Так называемый феномен национального в ходе социализации, хотя, также выставил свои требования и выдвинул ряд вопросов, остро нуждающихся в своем разрешении перед педагогикой, а именно поиск новых резервов в оптимальности его сочетания с общечеловеческими ценностями. Это в свою очередь привело к необходимости наиболее углубленного исследования социально-педагогических механизмов социализации личности в общественной жизни каждого народа и каждого их представителя. Такое рассмотрение вопроса приводит к пониманию социализации личности как объекта исследования, представленного в виде целого комплекса общественно важных качеств человека в достаточно тесном единстве и конкретизации характера их взаимосвязи, охватывая совокупность черт сознания и поведения. В этой связи на первый план стоит выдвинуть изучение значимости духовного компонента, сопровождающего любой вид деятельности каждого человека и общества в целом. На наш взгляд именно духовный компонент в процессе социализации личности определяет характер процесса социализации, позволяя рассматривать исследуемый процесс в

Коситон В. И.
Малахов А. Н.
Фоменко В. В.
ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЕ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА НА ГАРМОНИЧНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА **72**

Костикова Д. А.
ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА **78**

Костикова Д. А.
Лукьянченко И. В.
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ВЫСШИХ И СРЕДНИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ **84**

Котельников С. А.
Гурская Т. В.
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К СПЕЦИАЛИСТУ, ОТВЕЧАЮЩЕМУ ЗА ПРОВЕДЕНИЕ ВСЕРОССИЙСКОГО ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОГО КОМПЛЕКСА «ГОТОВ К ТРУДУ И ОБОРОНЕ» **92**

Кохан С. Т.
Патеюк А. В.
Плотникова М. Ю.
Антонов В. Л.
ИССЛЕДОВАНИЕ НЕКОТОРЫХ АСПЕКТОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ-ИНВАЛИДОВ В ЗАБАЙКАЛЬСКОМ КРАЕ **100**

Краснова С. И.
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ **106**

Круподерова Е. П.
Дудин И. В.
Тихонов А. П.
ПОСТРОЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КОЛЛЕДЖА НА ОСНОВЕ СЕТЕВЫХ СЕРВИСОВ **114**

Круподерова К. Р.
Бочко О. А.
Бардин А. В.
ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ И ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ МОДУЛЯ «ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ» **120**

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Воронова А. Г.	**СОЦИАЛЬНАЯ ЗРЕЛОСТЬ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА КАК ОСНОВА ЕГО СТАНОВЛЕНИЯ**	**3**
Гомбоева Н. Г. **Дубцова М. М.** **Старчакова И. В.** **Потехина Н. В.**	**ПОРТФОЛИО КАК ИНСТРУМЕНТ ОЦЕНИВАНИЯ ДОСТИЖЕНИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: РОССИЙСКИЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ**	**18**
Казаков А. В. **Банин В. А.** **Банина Е. Н.**	**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В СФЕРЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ И СОВРЕМЕННАЯ ТОЧКА ЗРЕНИЯ**	**28**
Касимова Р. Ш. **Муртазина Э. И.** **Дроздикова-Зарипова А. Р.**	**ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ ДАНИЭЛЯ ГРИНБЕРГА**	**40**
Квасюк Е. Н.	**ПРОЯВЛЕНИЕ ГИПОТЕТИЧНОСТИ КАК ТВОРЧЕСКОЙ СПОСОБНОСТИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ**	**46**
Кирюхина Н. В.	**ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНОЙ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ И ФИЗИКИ В ПРОЦЕССЕ ВЫПОЛНЕНИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ РАБОТ С ЭЛЕМЕНТАМИ КОМПЬЮТЕРНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ**	**52**
Колдина М. И. **Лапшова А. В.**	**КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**	**59**
Колесова Н. Н.	**ТЕСТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РУССКОЙ РЕЧИ**	**65**

тесной связи с целым комплексом проблем в области культуры, образования, науки.

Рассматривая социализацию личности, нельзя не затронуть такое понятие, как сама личность, под которой понимается своеобразие поведения, мышления и богатство внутреннего мира человека. Таким образом, его социальная зрелость определяется особым этапом социализации, характеризуемый присвоение человеком таких свойств, как самостоятельности, свободомыслия, профессиональной и социальной активности.

Согласно позиции К. Роджерса, все позитивные изменения, происходящие в личности возможны при условии ликвидации ряда несоответствий, существующих между переживанием и самостью человека, что может способствовать раскрытию возможности для конкретного человека жить более полной жизнью [23]. По мнению автора, «<…> значительное несоответствие, обнаруживаемое между Я-концепцией и реальным переживанием способно привести к целому ряду личностных расстройств, а в некоторых случаях и к развитию психопатологии» [18, с.87]. Процесс развития личности представляет собой объективный процесс, результатом которого становиться ряд внутренних последовательных количественных и качественных изменений, как физических, так и духовных сил человека, т.е. процесс качественного внутреннего перехода, посредством количественных изменений в процессе эволюции. В этой связи, становятся вполне оправданы слова А. Дистерверга, который считал, что «<…> развитие и образование не могут быть даны или сообщены человеку, они могут быть достигнуты благодаря собственной деятельностью человека, посредством собственных сил и собственного напряжения. Со стороны можно оказать лишь «возбуждение», выступающее в качестве некоего толчка к необходимости этой деятельности» [4, с. 322]. Подобным толчком или неким мотиватором развития, может выступать противоречие, возникающие между уже существующим и новым состоянием каждой личности. Л.С. Выготский, исследуя развития детей, определяет следующие уровни:

- уровень актуального развития, отражающий присутствие индивидуальной особенности актуальных психических функций ребенка, сложившихся на сегодняшний день;
- зону ближайшего развития, представляющей собой зону еще несозревших психических процессов, отражающей целый комплекс возможностей достижений ребенка при условии его тесного сотрудничества со взрослыми [2, с. 144].

Таким образом, одной из важных задач педагог становиться перспективное видение завтрашнего дня в развитии ребенка.

На сегодняшний день под образованием следует, на наш взгляд, понимать в первую очередь ценность развивающегося человека и общества, сам процесс его обучения и результат воспитания, т.е. как целостную систему, включающую в себя сеть образовательных учреждений. При этом процесс образования направлен на создание образа личности и ее становление, в строгом соответствии с возрастной ступенью её развития. Воспитанию принадлежит одна из ведущих ролей в нравственном, духовном, умственном и физическом развитии человека, выдвигающего задачей формирование из имеющихся задатков человека гармонически целостной личности, обладающей оптимальных, как для него самого, так и для общества необходимого

комплекса душевно-духовных установок. Гармоничная личность, с нашей точки зрения, это личность, обладающая оптимально интегрированной внутренней динамической структурой, которая полностью согласовывается с внешними условиями мира. Согласно мнению О.И. Моткова [11] к признакам гармоничной личности можно отнести: значительное преобладание положительных эмоций и уравновешенного настроения, хорошее физическое самочувствие, положительное представление о себе, здоровый и разносторонний образ жизни, опора на себя в своей жизнедеятельности, высокая гибкость в управлении эмоциями и действиями, чувство меры в притязаниях и действиях, понимание дуальности окружающего мира, стремление к высоким достижениям, реалистичность своих представлений и желаний, умеренная выраженность черт характера, удовлетворенность жизнью, работой, отношениями в семье и с друзьями, творческая деятельность, доброжелательность к людям, чувство единства с природой.

В результате проведенного теоретического осмысления представлений о гармонично развитой личности с точки зрения О.И. Моткова, мы обнаружили тесную взаимосвязь автора с представлениями М. Рокич о ценностных ориентирах [22, с. 35]. Одним из препятствий в росте личности, способного привести к явлениям застойного характера в его развитии может стать отсутствие самодвижения потребностей высокого духовного порядка, к которым относятся потребности в познании и творчестве. В этой связи, мы можем сделать самостоятельное заключение о том, что на полноценное формирование личности решающее значение способен оказать выбор и оптимальный подбор содержания потребностей личности в соответствии к формам самодвижения, а процесс воспитания будет заключен в оптимальном управлении этим процессом. Длительные исследования Б.И. Додонова [5, с. 126-127] привели его к выводу о том, что непосредственно структура личности приобретает необходимый уровень гармоничности не на основе так называемой «соразмерности» и «пропорциональности» её развития, а в результате развития всех тех способностей, которыми обладает человек, создающие его доминирующую направленность, которая придает смысл всей его жизнедеятельности. Таким образом, гармоничность личности с точки зрения внутренней стороны предусматривает высокую степень согласованности между её сознанием и бессознательными психическими процессами, происходящими в ней. Такого рода гармония может быть обеспечена нравственной направленностью самой личности, мотивирующие силы которой отвечают единому мотиву, который выступает доминирующим, как на сознательном, так и бессознательном уровнях. В связи с тем, что склад личности формируется достаточно в раннем возрасте, способ педагогического воздействия, оказываемого на неё, выступает в достаточной мере важным фактором. Такое педагогическое воздействие должно быть специально организовано со стороны воспитателем, выступая своеобразным регулятором активности ребенка, способствующего не подавлению нежелательных её форм, а развитию и наращиванию его положительных качеств и признаков. На наш взгляд, в рамках темы нашего исследования, этому способствует проводимые нами обсуждения с учащимися ценностных ориентиров М. Рокича, с включением активного обсуждения жизненных ситуаций и построением алгоритма достижения обозначенных ценностей – целей на духовно-нравственной основе.

возрастных интеллектуальных особенностей школьников. Дисс. … канд. психол. наук: 19.00.01 / В.В.Назарова. – М., 2001. – 190с.

5. Сараев С.Я. Исследование интеллектуальных функций у глухих школьников при помощи шкалы Векслера. // Дефектология. 1988. № 6. С. 17-23.

6. Щурова Ю.Е. Динамика интеллектуального развития слабослышащих школьников от младшего школьного к подростковому возрасту. Дисс. … канд. психол. наук: 19.00.07 / Ю.Е.Щурова. – М., 2007. – 164с.

7. Щурова Ю.Е. Формирование словесно-логического мышления детей с нарушениями слуха [Текст] / Ю.Е.Щурова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Научный журнал: Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 53. – Ч. 8. - С. 164-170.

школьников с меньшей потерей слуха уменьшение величин среднегрупповых показателей по вербальным субтестам менее выражено, а уровень развития регулирующей функции речи, представленной в невербальном субтесте «Лабиринты», существенно повышается с возрастом.

Сопоставление количественного и качественного состава корреляционных связей между показателями интеллектуального развития у слабослышащих школьников разного возраста с более и менее выраженной тугоухостью, свидетельствует о более медленном развитии интеллектуальных структур (особенно невербальных) у испытуемых с большей степенью потери слуха. Даже в возрасте 14-15 лет в структуре их интеллекта продолжаются процессы дифференциации, что при нормальном слухе, по данным В.В.Назаровой, соответствует более раннему возрасту (11-12 лет) [4]. У подростков с меньшей степенью тугоухости в невербальных интеллектуальных показателях уже преобладают процессы интеграции, хотя развитие вербального интеллекта отстает от нормы.

У школьников обеих групп возрастает влияние на уровень принятия и воспроизведения сложных словесных инструкций регулирующей функции речи, хотя у испытуемых с большей степенью тугоухости на обоих возрастных этапах значительная роль в процессе понимания и воспроизведения инструкций отводится и номинативной функции речи, так как результаты выполнения методики Ю.В.Карпова, Н.Ф.Талызиной коррелируют с результатами по всем вербальным субтестам ($p<0,05$-$0,01$).

Выводы. У слабослышащих школьников при переходе от младшего школьного к подростковому возрасту отмечается увеличение диспропорции в развитии наглядных и понятийных форм мышления, замедление развития как номинативной, так и регулирующей функции речи. Данные особенности интеллектуального развития наиболее выражены в группе школьников имеющих большую степень тугоухости. Несмотря на важную роль регулирующей функции речи в интеллектуальном развитии слабослышащих подростков, в осуществлении их перехода к словесно-логическому мышлению, в становлении мыслительных операций, ее формирование от младшего школьного к подростковому возрасту задерживается. В основе обобщения у них лежит неполная ориентировка в решении задач, страдает перевод словесной инструкции в самоинструкцию, то есть в планирование стратегии решения задач. Номинативная и регулирующая функция должны развиваться в гармонии, то есть необходимо преодолеть существующую диспропорцию в их развитии, что, в свою очередь, приведет к уменьшению диспропорции в развитии наглядных и понятийных форм мышления. На решение данной проблемы и должна быть направлена коррекционно-развивающая работа по развитию мышления слабослышащих детей [7].

Литература:

1. Богданова Т.Г. Динамика интеллектуального развития лиц с нарушениями слуха: Монография. – М.: Издательство «Спутник+», 2009.– 246 с.

2. Глухота и потеря слуха [Электронный ресурс] // Информационный бюллетень N°300. Март 2015г. Режим доступа: http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/ru/ (дата обращения: 02.02.2017).

3. Карпов Ю.В., Талызина Н.Ф. Критерии интеллектуального развития детей / Ю.В.Карпов, Н.Ф.Талызина // Вопросы психологии. 1985. №2. С. 52-59.

4. Назарова В.В. Динамика когнитивной дифференцированности и

В контексте данного исследования, мы считаем необходимым рассмотреть значимость эмоционального интеллекта, под которым мы понимаем способность детального понимания механизмом функционирования эмоциональной стороны жизнедеятельности, включая обладание высокой степенью самоосознания, умение контролировать свои эмоции, развитие восприимчивости к эмоциям окружающих людей, с целью осуществления эффективного и полноценного взаимодействия с ними. Следует отметить, что при существующих различиях стартовой позиции в развитии этих фундаментальных навыков, все они подвержены развитию в процессе воспитания и образования. Задачей педагога выступает необходимость исполнить роль некоего эксперта, способного осуществить необходимую помощь в процессе их формирования. Такая, занимаемая нами позиция, опирается на достаточно старую пословицу, которая гласит: «Если вы хотите подняться на вершину горы, спросите совета у того, кто часто проделывает этот путь» [3, с.211]. Эмоциональный интеллект, выступая одним из важных навыков становления личности подростка, в процессе развития которого затрагиваются наиболее тонкие и высокие «струны» душевной и духовной структуры личности подростка, без «настройки» которых не может быть полноценного становления личности. В этой связи, необходимо обозначить важность духовно-нравственного воспитания, направленного на усвоение и практическую реализацию в жизни подростка высших духовно-нравственных ценностей. Под «духовно-нравственными ценностями» мы понимаем лежащие в основе отношения людей, будь то в семье или в обществе в целом, с соблюдением принципов и норм поведения, основанных на чётком разделении критерий добра и зла.

Рассматривая духовно-нравственное воспитание можно выделить следующие духовные ценности: индивидуально-личностные, семейные, национальные и общечеловеческие. Согласно И. Павлова, целью духовно-нравственного воспитания личности выступает формирования её нравственных чувств (совести, долга, веры, ответственности, гражданственности, патриотизма), нравственного облика (терпения, милосердия, кротости ,незлобивости), нравственной позиции (способность к различению добра и зла, проявлению самоотверженной любви, готовности к преодолению жизненных испытаний), нравственного поведения (готовности служения людям и Отечеству, проявления духовной рассудительности, послушания, доброй воли) [13, с. 4].

Следует отметить, что достаточно часто употребляя в повседневной жизни разнообразных сочетаний, в которых присутствуют слова «душа», «дух», «духовность», мы не всегда ясно представляем их содержание, а в научно-педагогических знаниях эти понятия либо зачастую полностью игнорируются, либо в большей степени соотносятся к религиозным воззрениям. В этом случае, с целью выявления значимости духовности в общем процессе воспитания подростка, следует в первую очередь обратиться к ключевому понятию «духовность», под которым мы понимаем некое состояние человеческого самосознания, находящее выражение в мыслях, словах, действиях, чувствах человека**.** Духовность выступает мерилом овладения человеком различных видов духовной культуры, тесным образом, связанным с национальной идеей процветания современной России, без которой практически невозможно достичь существенного результата ни в одной из сфер человеческой жизнедеятельности, включая образование. Рассматривая

еще одно из понятий, на наш взгляд, не уступающего по значимости понятию «духовность» - «нравственность», мы обратились к «Словарю русского языка» С.И. Ожегова [12], в котором данное понятие представлено как совокупность внутренних, духовных качеств человека, которыми он руководствуется, т.е. ряд этических норм и правил поведения, которыми оно определяется. В этой связи хотелось бы отметить высокая степень близости понятий «духовность» и «нравственность», которые как бы перекликаются друг с другом, а в ряде научных источниках эти понятия достаточно часто раскрываются как тождественные. На наш взгляд, нравственность и духовность отражают в большей степени ***общечеловеческие ценности***, в то время как мораль обусловлена влиянием конкретных условий жизни, которые существенно отличаются в слоях общества. Это объясняет изменения, которые претерпевает мораль, под влиянием трансформаций, происходящих в общественных устройствах общества, в то время как нравственность и духовность остаются вечными категориями.

Рассмотрение духовно-нравственного воспитания с ракурса, представленного в данном исследовании, позволяет сделать заключение о том, что оно выступает в качестве организованной и целенаправленной деятельности, осуществляемой педагогами, направленной на формирование высших нравственных ценностей у подростков. Если рассматривать духовно-нравственное воспитание с более широкой исследовательской позиции, то оно является интегральным, стратегическим, интеллектуальным ресурсом общества, как собственно и всего государства в целом. Следует особо подчеркнуть тот факт, что духовная составляющая способна отражать внутренний мир личности, что в соединении со знанием и верой и играет роль важной установки в процессе воспитания и формирования личностных качеств подростка, а в определенных ситуациях слабоосознаваемая или вовсе бессознательная установка способна интерполироваться в структуру сознания личности. Это обуславливает понимание того, что нравственная составляющая в процессе осуществления духовно-нравственного воспитания способна формироваться под влиянием на сознание и внешнее поведение подростка, определяя тем самым его отношение к окружающему его миру и выступая своеобразным результатом воспитания, отражая тем самым ценностные ориентации личности.

Такое понятие, как нравственное воспитание – всеобъемлющее, пронизывающее все сферы жизнедеятельности человека, что послужило основанием В.А. Сухомлинскому, разработать целостную, гармонично выстроенную воспитательную систему всестороннего развития личности, системообразующим признаком которой и стало воспитание нравственности «<…> сердцевину которой составляет развитие нравственных чувств личности» [20, с. 58]. По мнению В.А. Сухомлинского оно содержит в себе: формирование необходимости сопоставления своего поведения с интересами общества; 2) освоение нравственных идеалов, требований общества, а также обоснование их правомерности и разумности; 3) обращение нравственных знаний в устойчивые нравственные убеждения, с последующим созданием единой системы этих убеждений; 4) формирование устойчивых нравственных чувств и формирование высокой культуры поведения личности; 5) формирование нравственных привычек. Таким образом, нравственное воспитание выступает в качестве целенаправленного и систематического

Рассмотрим особенности динамики интеллектуального развития слабослышащих школьников с большей и меньшей степенью тугоухости от младшего школьного к подростковому возрасту.

Младшие школьники с меньшей степенью тугоухости достоверно превосходят подростков той же группы по величинам среднегрупповых показателей субтестов «Арифметический», «Лабиринты» ($p<0,05$-$0,01$). Младшие школьники с большей степенью тугоухости превосходят подростков по величинам среднегрупповых показателей субтестов «Понятливость», «Арифметический», «Словарный», величине вербального интеллектуального показателя ($p<0,05$) и уступают по субтесту «Складывание фигур» ($p<0,05$).

По результатам проведения методики Ю.В.Карпова, Н.Ф.Талызиной было выявлено, что в группе детей 9-10 лет с меньшей степенью тугоухости на стадии словесно-логического мышления находится 38% школьников, 54% - на стадии наглядно-образного и 8% - на стадии наглядно-действенного. Среди учащихся 14-15 лет с меньшей степенью тугоухости 67% находятся на стадии словесно-логического мышления, 33% - на стадии наглядно-образного, что соотносится с данными, полученными при обследовании с помощью методики Ю.В.Карпова, Н.Ф.Талызиной, школьников 9-10 лет с сохранным слухом (было выявлено, что 63% из них находятся на стадии словесно-логического мышления и 25% на стадии наглядно-образного) [6].

Таким образом, переход на стадию словесно-логического мышления у слабослышащих школьников, даже с меньшей степенью тугоухости, происходит примерно на 5 лет позднее, чем у их слышащих сверстников, это связано с задержкой развития регулирующей функции речи.

В группе младших школьников с большей степенью тугоухости на стадии словесно-логического мышления находится 22% школьников 52% - на стадии наглядно-образного и 26% - на стадии наглядно-действенного. 25% подростков с большей степенью тугоухости находятся на стадии словесно-логического мышления, 42% - на стадии наглядно-образного и 33% на стадии наглядно-действенного.

Таким образом, у детей с меньшей потерей слуха быстрее осуществляется переход на стадию словесно-логического мышления. Для большинства школьников с большей степенью тугоухости даже в подростковом возрасте превалирующим продолжает оставаться наглядно-образное мышление, что связано, с более глубоким недоразвитием у них словесной речи, ее регулирующей функции.

Уровень понимания и воспроизведения словесных инструкций у детей с меньшей степенью тугоухости к подростковому возрасту повышается ($p<0,05$), а у детей с большей степенью – остается практически неизменным, у них имеются наибольшие трудности при переводе инструкции в самоинструкцию, осуществлении процесса саморегуляции умственных действий.

Таким образом, уменьшение величин среднегрупповых показателей по вербальным и некоторым невербальным субтестам шкалы Векслера от младшего школьного к подростковому возрасту в группе подростков с большей степенью тугоухости, увеличение диспропорции в развитии наглядных и понятийных форм мышления связано с замедлением темпов перехода на стадию словесно-логического мышления, что обусловлено более глубоким недоразвитием их словесной речи, регулирующая функция которой реализуется в меньшем объеме, чем у лучше слышащих школьников. У

Довольно низкие средние значения, полученные в обеих группах школьников по субтестам «Последовательные картинки», «Шифровка» и «Лабиринты» свидетельствуют о том, что для детей 9-10 лет с нарушенным слухом, независимо от степени их тугоухости, характерен низкий уровень умения понимать и предвосхищать события, устанавливать причинно-следственные отношения на наглядном материале. Слабослышащие школьники обеих групп испытывают трудности при удержании своих действий в рамках указанных экспериментатором ограничений, что указывает на недостаточную устойчивость и произвольность их внимания, недоразвитие навыков словесного формулирования стратегии своих действий. Достоверных различий по данным субтестам не выявлено.

Таким образом, уровень развития номинативной функции речи у слабослышащих детей младшего школьного возраста во многом зависит от степени их тугоухости. Уровень развития регулирующей функции зависит от степени тугоухости в меньшей степени. Тем не менее, у детей, как с большей, так и меньшей степенью потери слуха отмечается значительное ее недоразвитие.

Испытуемые выборки младших школьников с меньшей степенью тугоухости характеризуются более высоким показателем общего и вербального интеллекта ($p<0,01$). Различия по средним показателям невербального интеллекта не являются статистически значимыми.

Слабослышащие подростки 14-15 лет с меньшей степенью тугоухости превосходят слабослышащих сверстников с большей степенью тугоухости по результатам выполнения всех вербальных субтестов шкалы Векслера ($p<0,01$-$0,001$). По невербальным субтестам, (кроме субтеста «Лабитинты»), не выявлено статистически значимых различий. По субтестам «Кубики Коса» «Складывание фигур» средние значения в группе школьников с большей степенью тугоухости даже несколько выше, чем группе учащихся с меньшей степенью.

Полученные данные соотносятся с результатами исследований проведенных на глухих детях С.Я.Сараевым. Он отмечает, что «относительное повышение уровня «неречевых» интеллектуальных функций, исследуемых методикой Векслера (таких, как конструктивный праксис, наблюдательность, ориентация в пространстве и др.), у глухих детей 10-15 лет имеет специфический для данного сенсорного дефекта характер» [5, с. 21]. Это развитие когнитивных функций происходит на наглядной основе в связи с положительной динамикой наглядно-образного мышления у глухих учащихся. Можно предположить, что испытуемые второй подгруппы по особенностям развития своего мышления приближаются к глухим детям, а для испытуемых первой подгруппы в связи с более развитой словесной речью, ее номинативной и регулирующей функций, характерно преобладание словесно-логического мышления, что и обуславливает менее успешное выполнение испытуемыми второй подгруппы субтестов «Кубики Коса» и «Складывание фигур», и более успешное выполнение всех вербальных субтестов.

Слабослышащие подростки с меньшей степенью тугоухости характеризуются более высоким показателем общего, вербального и невербального интеллекта ($p<0,05$ – $p<0,001$).

воздействия на сознание, чувства и поведение человека, преследуя цель формирования у него необходимых нравственных качеств, которые соответствуют требованиям установленной обществом морали. В основу нравственного воспитания составляют диалог, дискуссии и общение, производимых на базе сотрудничества и доверия, что способствует превращения их в значимые и привлекательные для воспитанников компоненты. Принято выделять ряд условий, способствующих более эффективной реализации процесса нравственного воспитания. К ним относятся: 1) опора на положительные возрастные потребности и интересы, способные создать так называемый эффект актуальности; 2) обеспечение общей деятельности эмоциональной насыщенностью; 3) организацию атмосферы эмоционально-волевого напряжения, которая способствует успеху; 4) утверждение мажорного стиля жизни, как всего подросткового коллектива, так и отдельной личности; 5) обязательный учет всего разнообразия положительных воздействий, возможных со стороны общественного мнения, выполняющего функцию эмоционального заражения; 6) создание атмосферы доброжелательного взаимопонимания.

Эффективное нравственное воспитание возможно лишь в условиях реализации целостного педагогического процесс, т.е. процесса соответствующего нормам общечеловеческой морали и общей организации жизнедеятельности подростка. Результатом подобного процесса становиться сформированная нравственно цельная личность, гармонично включающая ее сознание, нравственные чувства, совесть, нравственную волю, навыки, привычки и общественно ценное поведение. Несмотря на то, что нравственное воспитание личности выступает в качестве сложного и многогранного процесса, включающего педагогические и социальные явления, тем не менее, он остается в некоторой степени автономным, на что указывал А.С. Макаренко. Ученый сформулировал главные задачи, стоящие перед нравственным воспитанием, а именно: 1) формирование нравственного сознания; 2) воспитание и развитие нравственных чувств; 3) выработка умений и привычек нравственного поведения [7, с. 192].

В свою очередь С.А. Соловейчик подчеркивает, что: «Воспитание является своеобразным процессом обучения нравственной жизни, т.е. обучение нравственным средствам» [19]. Свою позицию ученый обосновывает тем, что, в процессе воспитания детей, мы обучаем их достигать поставленных целей, путем грамотного использования нравственных средств. Непосредственно нравственность, таким образом, устанавливает нижнюю границу возможных поступков, которыми невозможно пренебречь на пути к достижению главной цели. При этом верхней границы не существует, она бесконечна. Содержание нравственного воспитания И.П. Подласый рассматривал посредством возрождения общечеловеческих ценностей, среди которых выделял в качестве основных - жизнь и свободу [14, с. 56-58].

Сформулированные нами положения позволяют говорить о духовно-нравственном воспитании как о ведущем направлении воспитания подрастающих поколений, одним из продуктивных способов, возрождения которого выступает обращение к социально-педагогическому потенциалу наследия в истории образования в России, которому всегда придавалось глубокое значение, заключенного в «вопрос жизни».

Непосредственно сама сущность духовно-нравственного воспитания опосредуется двумя факторами: религиозным и рациональным. При этом религиозный фактор выстраивается на идее Творца, как Абсолюта, Высшего Разума или Бога. Данный фактор позволяет человеку осмыслить свое предназначение, способствует наиболее гармоничному принятию своего подчиненного положения Высшему Разуму, развитию стремления к самопознанию и самосовершенствованию. В этой связи, неким стержнем духовно-нравственного воспитания, на наш взгляд, может стать учения основных конфессий, которые в настоящее время действуют в России. Небольшой исторический экскурс в историю, позволяет нам говорить о том, что все праздники, ритуалы и обряды, производимые ранее в образовательных учреждениях разнообразных видов и типов, имели религиозную окраску. При этом главным, если не единственным средством духовно-нравственного воспитания выступала и выступает до сих пор Любовь, проявляемая в жертвенности и самоотдаче. В этом случае одной из главной целью в процессе оказания помощи подростков в процессе духовно-нравственного воспитания является поиск наиболее гармоничных и оптимальных путей соприкосновения подрастающего поколения к высшим ценностям самосуществования, к кладезу мудрости, способной помочь им противостоять искушениям и разрушению.

Рациональный фактор определяет степень усвоения формируемой личностью, как национальной, так и мировой культуры. С учетом этого, духовно-нравственное воспитание включает формирование интеллекта личности, осуществлением ею сознательного поиска смысла своей жизнедеятельности, формирование необходимых умений, позволяющих управлять своей волей, эмоциями и чувствами, путем накопления объективной, субъективной и иррациональной информации об окружающем мире, посредством чего каждая личность способна создать некий алгоритм анализа и синтеза индивидуальных поведенческих действий при выявлении добра и зла, и формировании адекватной самооценки. Это обуславливает пути реализации становления и развития духовно-нравственного личностного потенциала посредством использования рационального фактора, которые возможны посредством приобщения учащихся к миру искусства и к различным видам творческой деятельности, а также через формирование образно-эмоциональной сферы непосредственно в повседневной жизнедеятельности каждой отдельно взятой личности. Необходимый уровень гармония человека с внешней средой достигается путем развития потребностей, интеллектуальной, чувственно-волевой и мотивационной сфер, посредством стимулирования форсированного развития социально значимых качеств самой личности, ряда необходимых коммуникативных свойств и создания внутриличностного, межличностного психологического комфорта. Также, данный процесс возможен путем осуществления оценки и самооценки уровня формирования знаний, навыков и умений, которые подросток может получить в процессе витагенного опыта и освоения учебными предметами.

Повторное обращение к «Толковому словарю русского языка» С.И. Ожегова, дало возможность выявить определение термина «становление», под которым понимается «<...> возникновение, либо образование чего-нибудь в процессе развития» [12]. Становление можно рассматривать и как процесс развития, в процессе осуществления которого человек берет на себя ответственность за максимально полную реализацию своего потенциала

слуховой функции и чем больше степень снижения слуха, тем более глубокое недоразвитие всех сторон и функций словесной речи отмечается в большинстве случаев у ребенка ($p<0,01$).

Значимые различия ($p<0,05$) между детьми с большей и меньшей степенью тугоухости выявлены также по вербальным субтестам «Осведомленность», «Сходство», «Словарный». По результатам выполнения субтеста «Осведомленность», отмечено, что школьники с меньшей степенью тугоухости имеют больший запас знаний и общий кругозор, чем школьники с большей степенью тугоухости. Анализ протоколов обследования показывает, что некоторые учащиеся первой группы «добрались» до 25 вопроса, а учащиеся второй – максимум до 21. На более легкие первые двенадцать вопросов учащиеся с меньшей степенью тугоухости давали больше правильных ответов.

Сравнивая пары слов в субтесте «Сходство», учащиеся с меньшей потерей слуха давали больше правильных и точных ответов. Так на вопрос №11 правильно ответили несколько испытуемых с меньшей степенью тугоухости (для них это задание оказалось самым трудным и последним на которое были получены правильные ответы), и не ответил ни один ребенок с большей потерей слуха.

Таким образом, способность обобщать, абстрагировать, классифицировать, сравнивать, выделять существенные признаки понятий и явлений в словесно-логическом плане у учащихся с меньшей степенью тугоухости развита лучше.

Учащиеся обеих групп с субтестом «Словарный» справились в целом хуже, чем с другими вербальными субтестами. Но дети с меньшей степенью тугоухости проявляли большую гибкость и находчивость в объяснении трудных слов и имели больший словарный запас. Так учащиеся с большей потерей слуха «дошли» максимум до 25 вопроса, а некоторые учащиеся с меньшей степенью тугоухости до 30.

Низкие показатели, полученные школьниками с большей степенью тугоухости по вербальным субтестам, свидетельствуют о значительном недоразвитии их словесной речи и всех ее функций, особенно номинативной, что вязано с более выраженной потерей слуха.

Среди невербальных заданий значимые различия выявлены только по субтестам «Недостающие детали» и «Складывание фигур» ($p<0,05$). Учащиеся с меньшей потерей слуха на вопросы субтеста «Недостающие детали» давали больше правильных ответов, они оказались более внимательными и наблюдательными при анализе изображения на картинках и поиске отсутствующих деталей. У них лучше, чем у детей с большей степенью тугоухости, развито умение дифференцировать существенное от второстепенного в зрительных образах.

С заданиями субтеста «Складывание фигур» учащиеся с меньшей степенью тугоухости справились более успешно. Отмечались лишь единичные случаи, когда ребенок не мог сложить ту или иную фигуру. Слабослышащими детьми с большей степенью тугоухости в процессе выполнения субтеста было допущено большее количество ошибок и затрачивалось гораздо больше времени на складывание как простых, так и сложных фигур, что свидетельствует о более низком уровне развития у них зрительного синтеза, умения соотнести части и целое.

слабослышащих детей позволит лучше понять особенности динамики их интеллектуального и речевого развития, обоснованно выбрать способы диагностики, определить подходы к организации обучения и воспитания.

Т.Г.Богданова отмечает, что "детальное изучение структуры интеллекта лиц с нарушениями слуха необходимо для построения педагогического процесса, решающего задачи коррекции психического развития таких детей и создания благоприятных условий для их обучения…Успехи в этом направлении будут способствовать улучшению усвоения материала школьной программы, расширению возможностей для продолжения образования в средних и высших учебных заведениях, улучшению подготовки к жизни и труду в различных сферах производства, приведут к успешной интеграции лиц с нарушениями слуха в общество. [1, с. 4-5].

Формулировка цели статьи. С целью изучения особенностей интеллектуального развития слабослышащих школьников с разной степенью тугоухости при переходе от младшего школьного к подростковому возрасту нами было проведено экспериментальное исследование.

Для проведения исследования был подобран комплекс диагностических методик, которые обеспечили адекватную оценку уровня развития интеллекта и речи испытуемых.

Основной инструмент – тест Векслера (WISC) детский вариант, включающий вербальные и невербальные субтесты (12 субтестов), и, разработанная Ю.В.Карповым, Н.Ф.Талызиной, обучающая диагностическая методика, направленная на определение уровня принятия и воспроизведения словесных инструкций, на изучение особенностей плана мыслительной деятельности, как характеристики стадии интеллектуального развития ребенка [3].

По изучаемым параметрам интеллектуального развития сравнение проводилось между учащимися 9-10 и 14-15 лет с разной степенью тугоухости. Всего были обследованы 90 детей и подростков. Данная группа была разделена на 2 подгруппы: первая – школьники с большей степенью тугоухости (III, III-IV, IV) – 59% учащихся, вторая - школьники с меньшей степенью тугоухости (I, I-II, II, II-III) – 41% учащихся.

Изложение основного материала статьи. Согласно данным, поученным при анализе особенностей развития интеллекта слабослышащих младших школьников, наибольшие различия в показателях интеллектуального развития между детьми 9-10 лет с меньшей и большей степенью тугоухости выявлены по вербальным субтестам теста Векслера «Повторение цифр» и «Арифметический».

Различия при выполнении субтеста «Повторение цифр» в пользу детей с меньшей степенью потери слуха обнаруживаются в прямом и в обратном воспроизведении предложенных рядов цифр. То есть, объем непосредственной кратковременной и оперативной памяти в группе школьников с меньшей степенью тугоухости выше, чем в группе школьников с большей потерей слуха ($p<0,001$).

Выполняя субтест «Арифметический», учащиеся с меньшей потерей слуха успешно решили значительно больше задач, в том числе трудных. Дети с тугоухостью III, III-IV, IV степени чаще затруднялись в дифференциации в условии задачи таких понятий, как «было», «стало», «осталось», «больше», «меньше», труднее оперировали числовыми данными. Связано это с тем, что уровнем развития речи ребенка во многом определяется состоянием его

[21, с. 480] и как освоение новых, отличных от уже имеющихся признаков в процессе своего развития, а также достижение определенного состояния [8, 367].

Под духовно-нравственным становлением личности Н.И. Игошев понимает социально организованную деятельность человека, которую он осуществляет в пределах своей профессиональной и социальной систем, и которая непосредственным образом связанна с освоением личностных духовно-нравственных ценностей и мотивов [6]. При этом автор склонен выделять ряд этапов, а именно: биологический, социальный, культурологический и профессиональный. Все названные им этапы представляют собой некое восходящее движение в абстрактном духовном пространстве. Среди частно - педагогических принципов построения процесса духовно-нравственного воспитания человека принято выделять: принцип диалогизации; принцип организации духовно-нравственного пространства; принцип индивидуализации педагогических воздействий. Более подробное рассмотрение понятия становления и ряда воззрений некоторых ученых на исследуемый нами процесс, позволил нам выстроить алгоритм достижения ранее обозначенных жизненных целей, а в последующем, уже на основании вырисованного алгоритма, построить систему ценностей, обладающей разнообразными уровнями и этапами.

В этой связи возникает вопрос о выявлении критериев уровня оценки и самооценки духовно-нравственной воспитанности, которыми, с наше точки зрения, могут являться: наличие у подростков научного мировоззрения; чувства внутренней свободы, представляющего собой гармонию его внутреннего мира с природой и окружающим его социумом, стремление к самореализации, успешность образовательной деятельности, адекватность самооценки, сформированность мотивов поведения, согласуемых с высшими принципами нравственности и религиозными ценностями.

Экспериментальное обоснование исследования. В процессе осуществления теоретического анализа научной литературы, в которых рассмотрены вопросы теории педагогики, мы обнаружили разнообразные методы исследования, посредством которых возможно произвести наиболее валидные измерения уровня сформированности духовно-нравственной «воспитанности» подростка. Наш опыт подсказывает, что хорошие результаты могут дать следующие методы:

– методы экспертной оценки, в роли экспертов могут быть представлены учителя, преподаватели, родители, товарищи по классу или по группе;

– методы самооценки доминантных качеств различных участников образовательного процесса;

– тестирование, проведенного в ситуации свободного выбора;

– методы оценки доминантных отношений;

– методы фиксации и оценки поведения подростков в реальной ситуации выбора;

– письменные опросы, интервью, групповые дискуссии, которые способны выступить в качестве инструментов обобщения фактов, исходя из сложности стоящих задач, посредством которых возможно осуществить полноценное сравнение полученных в результате исследования показателей тем самым установить приоритеты в духовно-нравственном становлении личности подростка;

– методы, наиболее часто используемые в психологии, социологии, статистики, математики и т.д.

Задаваясь целью выявления причин возникновения, так называемого «нездоровья» современного подростка, которое проявляется в потере интереса к учебной деятельности, увеличению случаев совершения правонарушений, размер которых приобретает катастрофические масштабы, мы столкнулись с целым комплексом взаимообусловленных причин, способствующих возникает серьезная проблема, которая характеризуется сложностью построения полноценного образовательного процесса, способствующего гармоничному развитию подростка как личности, а в дальнейшем и как профессиональных специалистов.

Первый вопрос, возникший в поле нашего исследования, встал вопрос повышения личной мотивации подростка к росту значимости ценности своего здоровья и учебной деятельности, как важных составляющих развития и становления подростка как личности. В ходе проведенного нами анализа нам удалось выявить практическое отсутствие сформированности у подростков системы ценностей, более того, участники эксперимента не смогли дать определение понятию «ценность» и сформулировать влияние ценностей на качество жизни. Это подтолкнуло нас на тему, которому посвящено данное исследование, а именно осуществление воспитательно-образовательного процесса с подростками, согласно методике мастерских ценностных ориентаций, поэтапная реализация которой, на наш взгляд, наиболее благоприятным образом способно в первую очередь сформировать систему ценностей у подростков, а в последующей работе способствовать сформированности гармонично развитой личности.

На первом этапе нашей практической работы, мы совместно с учащимися вспоминали иерархически выстроенную А. Маслоу пирамиду, как практически выверенную мотивацию действий человека. Проговорив с учащимися все уровни потребностей, мы произвели группировку потребностей тела, души и духа, где высшей духовной потребностью человека выступает самоактуализация, самосовершенствование, самореализация. Не требует научного обоснования, уже раскрытый во многих исследованиях тот факт, что человек способен достичь состояния устойчивого счастья только в том случае, если ему удалось достичь высшей точки, рассматриваемой нами пирамиды. В этом случае организм самостоятельно начинает вырабатывать так называемый гормон счастья – эндорфин. Достаточно часто, в психологических исследованиях достаточно часто изображение пирамиды заменено такими обозначениями, как окружность, которая обозначает гармонически развитую личность, и треугольник, вершина которого выступает лидер.

Такое словосочетание, как «полноценно функционирующий» человек, впервые используемое К. Роджерсом, подразумевает таких людей, которые посредством применения своих способностей и заложенных в них талантов, реализуют свой личностный потенциал с целью осуществления движения к полному познанию себя и сферы своих переживаний. К. Роджерс удалось установить пять основных личностных характеристик, характерных для полноценно функционирующих людей, к ним он отнес: 1) открытость переживанию; 2) экзистенциальный образ жизни; 3) наличие организмического доверия; 4) эмпирическая свобода; 5) креативность [18, с. 233]. Согласно мнению К. Роджерса, наличие перечисленных характеристик предопределяют,

4. Левченко И.Ю., Ткачева, В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: Методическое пособие. – М.: Просвещение, 2008. – 239 с.

5. Ульенкова У.В. Дети с задержкой психического развития. – Н. Новгород, 1994. – 230 с.

Психология

УДК: 159.9

кандидат психологических наук Щурова Юлия Евгеньевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева» (г. Орел)

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНОЙ СТЕПЕНЬЮ ТУГОУХОСТИ

Аннотация. В статье раскрываются особенности интеллектуального развития слабослышащих школьников с разной степенью тугоухости, проводится сравнительный анализ нозологических и возрастных различий в интеллектуальном и речевом развитии слабослышащих детей и подростков.

Ключевые слова: интеллект, речь, нарушение слуха, тугоухость, дети, подростки.

Annotation. The article reveals the peculiarities of intellectual development of deaf students with varying degrees of hearing loss, a comparative analysis of the nosological and age differences in intellectual and language development of hearing impaired children and adolescent.

Keywords: intelligence, speech, hearing impairment, deafness, children, teenagers.

Введение. Проблема изучения особенностей интеллектуального развития детей с нарушениями слуха в настоящее время является одной из актуальных проблем специальной психологии. Имеется не так много работ, посвященных этой теме. Скудность теоретической базы сказывается на методическом и методологическом уровнях работы с данной категорий детей. В то же время, данные отечественной и зарубежной статистики свидетельствуют о том, что число людей с нарушениями слуха постоянно увеличивается. Согласно Всемирной организации здравоохранения более 5% населения мира 360 миллионов человек (328 миллионов взрослых людей и 32 миллиона детей) страдают от инвалидизирующей потери слуха [2].

Большой интерес представляет изучение интеллектуального развития слабослышащих детей, поскольку данная группа является весьма неоднородной. Слабослышащие дети очень разнообразны по уровню сохранности слуха, ведь степень тугоухости может варьироваться от незначительного снижения слуха на высокие частоты до практически полной глухоты. Разнообразна эта группа и по уровню речевого развития – от речи, состоящей из отдельных искаженных слов, до развернутой речи с небольшими недостатками. Анализ своеобразной ситуации развития разных групп

полных семей необходимостно-упорствующие и самозащитные реакции оказались в равных количествах и выражены в 35%, препятственно-доминантные реакции выражены в 30%.

В группах детей с ЗПР из неполных семей преобладают препятственно-доминантные типы реакций (50%). Самозащитные реакции выражены в 40%, необходимостно-упорствующие – 10%. У детей с ЗПР из полных семей преобладают необходимостно-упорствующие реакции – 60%, самозащитные реакции – 35% и препятственно-доминантные всего 5%.

Таким образом, можем сделать следующий общий вывод, типы и направленность реакций в совокупности в группе детей с НПР из неполных семей, так же, как и в группе детей с ЗПР из неполных семей, преобладают экстрапунитивные и препятственно-доминантные реакции.

Эти реакции означают, что во фрустрирующей ситуации дети предъявляют повышенные требования к другим людям и излишне фиксируются на возникшем препятствии.

Дети с НПР из полных семей во фрустрирующей ситуации проявляют экстрапунитивные и необходимостно-упорствующие, а также самозащитные реакции. То есть, дети предъявляют завышенные требования к окружающим и в то же время предпринимают попытки для разрешения ситуации, либо в первую очередь защищают своё «Я».

У детей с ЗПР из полных семей ведущей реакцией на фрустрацию является интропунитивная и необходимостно-упорствующая. Данный тип реакций может говорить о том, что дети во фрустрирующей ситуации винит себя и предпринимает самостоятельные действия для решения ситуации.

В результате математико-статистической обработки результатов с помощью t-критерия Стьюдента, нами было выявлено, что между двумя выборками с детьми НПР из полных и неполных семей больших различий не наблюдается ($t_{эмп} = 0.7$ при $t_{кр} = 2.66$ при $p \leq 0.01$), а между двумя выборками с детьми ЗПР из полных и неполных семей различия наблюдаются и значимость полученных данных находится на высоком уровне ($t_{эмп} = 2.7$ при $t_{кр} = 2.66$ при $p \leq 0.01$).

Выводы. Таким образом, можно констатировать, что дети с ЗПР и НПР, воспитывающиеся в неполных семьях, в сравнении с детьми с ЗПР и НПР, воспитывающихся в полных семьях, имеют более высокий уровень тревожности и испытывают существенные трудности в разрешении фрустрирующих ситуаций, то есть, те реакции, которые испытывают дети, обычно сопровождаются такими эмоциями, как гнев, возбуждение, а также состояние агрессии.

Литература:

1. Васильева Н.Л., Кравченко А.П. Особенности социальной адаптации детей дошкольного возраста из неполных семей // Дошкольное воспитание. Выпуск 12. - М., 2010. - С. 25-31.

2. Колотыгина Е.А. Эмоциональное развитие умственно отсталых первоклассников в разных социально-педагогических условиях / Е.А. Колотыгина // Дефектология. – 2008. – №1. – С. 66-70.

3. Кошелева А.Д. Эмоциональное развитие дошкольников: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В.И. Перегуда, О.А. Шаграева; Шаграева, Ольга Аркадьевна, Козлова, С.А. - М.: Академия, 2003. - 176 с.

так называемую «хорошую жизнь» человека. Это позволяет поместить пирамиду А. Маслоу, как некий фактор потребностей личности в окружность, и обрисовать три сектора согласно современному представлению о здоровье, которое включает в себя такие компоненты, как социальное, экологическое и материальное здоровье личности, говорящие о наличии потребностей личности и в этих сферах жизни. Таким образом, «полноценно функционирующая» личность по К. Роджерсу может быть отождествлена с понятием самоактуализирующаяся или самореализующаяся личность по теории А. Маслоу. Несмотря на ряд теоретических различий, присутствующих в подходах к пониманию развития и становления личности у К. Роджерса и А. Маслоу, оба ученых полагали, что абсолютно все люди нацелены на устремление вперед и при создании наиболее оптимальных и благоприятных условий полностью способны реализовать свой врожденный потенциал, фактически неограниченный для самосовершенствования, демонстрируя при этом истинный уровень своего психического здоровья.

К. Роджерс рассматривал тенденцию актуализации в качестве активного процесса, который несет ответственность за устойчивость стремления к намеченной цели, ведущей личность в направлении автономии и самодостаточности. Согласно теории, сформулированной К. Роджерсом, управление человеком происходит непосредственно процессом роста, в котором его личностный потенциал подводиться к практической реализации. Данная тенденция, согласно мнению ученого присуща абсолютно всем формам жизни, таким образом, тенденция самоактуализации выступает в качестве процесса реализации личностью на протяжении всей его жизни своего потенциала с целью превращения в полноценно функционирующую личность. При этом необходимо иметь в виду, что самоактуализация не является конечным состоянием совершенства, так как даже по казалось бы её достижению человек не способен отбросить все мотивы, всегда остаются «запасы» талантов для осуществления дальнейшего развития. Поэтому степень самоактуализации личности достаточна относительная категория, которую можно измерить степенью творчества и автономии.

В процессе реализации процесса нравственного воспитания личности в современной практике применяются разнообразные методы, призванные диагностировать непосредственно уровень сформированности важных составляющих. Например, И.Г. Щукина акцентирует внимание на трех основных, с его точки зрения, методах: 1) методы формирования сознания; 2) методы организации деятельности и формирования опыта поведения; 3) методы стимулирования. Как правило, вся диагностика осуществляется согласно трем категориям, которые включают в себя когнитивный, мотивационный и деятельностный компоненты. Возможны и другие методы диагностики, а именно: 1) анализ мотивов самовоспитания и поведения учащихся в условиях естественных или искусственно созданных проблемных ситуациях; 2) наблюдение, заключающиеся в организации целенаправленного и планомерного фиксирования фактов, которые могут свидетельствовать обо всех происходящих изменениях в воспитаннике; 3) беседу, которая может выступать и методом изучения, и методом воспитания учащихся; 4) анализ сочинений; 5) - экспресс-опрос учащихся, родителей, что чаще всего позволяет получить конкретную информацию; 6) хронометраж времени, на основании которого наблюдатель получает информацию о построение пространства

жизнедеятельности подопечного и т.д.; 7) обобщение независимых характеристик; 8) педагогический консилиум. В процессе практической реализации нравственного воспитания достаточно часто находят свое применение и так называемые вспомогательные методы, среди которых достаточно часто используются разнообразные методы поощрения и наказания.

Выводы. Таким образом, резюмируя вышесказанное, гармоническая личность – это, прежде всего, здоровая личность. Следовательно, все составляющие входящие в сферу гармонической личности должны быть равновесными, сбалансированными, взаимодействующими, взаимно дополняющими, и как следствие взаимноразвивающими и саморазвивающимся, самоорганизующимися как элементы одной открытой систем. К. Роджерс называет гармоничную личность – интегрированной. Индивид способен к саморазвитию, если он способен к рефлексии. Лучшим способом проникновения в эту область является герменевтический подход. Эффективность нравственного воспитания возможно в случае, когда его следствием выступает нравственное самовоспитание и самосовершенствование подростков. Самовоспитание, представляющее собой целенаправленное воздействие личности на самого себя для достижения желаемых черт характера, чаще всего в подростковом возрасте происходит путем использования радикальных средств, позволяющих ставить подростка в экстремальные ситуации с целью выработки мужества, укрепления воли, дисциплинированности и выдержки. Таким образом, процесс самосовершенствование направлен на углубление нравственного состояния личности, посредством чего возможно возвышение всего его образа жизни, и подъему его на ступень более высокого качества.

Литература:

1. Бордовская, Н.В. Педагогика / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. - СПб.: Изд. «Питер», 2001. - 304 с.
2. Выготский, Л.С. Антология гуманной педагогики / Л.С. Выготский. - М., 1996. – 345 с.
3. Гоулман, Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми, на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман, Р. Бояцис, Э. Макки. - М.: Альпина Бизнес Букс, 2008. – 301 с.
4. Дистерверг, А.Чего должен учитель остерегаться в настоящее время и чего всегда придется придерживаться? / А. Дистерверг // Избранные педагогические сочинения. - М., 1956. - С. 320-325.
5. Додонов, Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности / Б.И. Додонов // Вопросы психологии. - 1984. - №4. - С. 126-130.
6. Игошев, Б.М. Организационно-педагогическая система подготовки профессионально мобильных специалистов в педагогическом университете: монография / Б.М. Игошев. - М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2008. - 201 с.
7. Макаренко, А.С. Некоторые выводы из педагогического опыта - Челябинск; Южн-Урал. кн. изд., 1988. - 264 с.
8. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика. Полный курс: учебник для вузов / Л.В. Мардахаев. - 5-е изд., перераб. и доп. - М.: Издательство Юрайт, 2011. - 797 с.
9. Маслоу, А. Креативность личности и готовность к ней / А. Маслоу // Дальние пределы человеческой психики. - М., 1991. – 227 с.

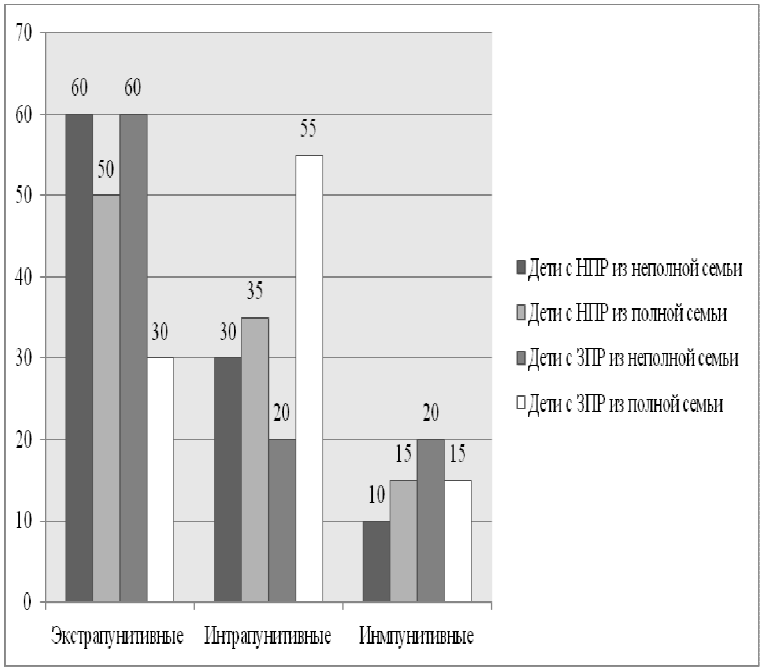


Рисунок 3. Результаты исследования направленности реакций во фрустрирующей ситуации у детей, воспитывающихся в разных семейных условиях, %

Из рисунка 3 видно, что у детей с НПР из неполных семей преобладают экстрапунитивные реакции – 60% (интропунитивные – 30%, импунитивные – 10%). У детей с НПР из полных семей также преобладают экстрапунитивные реакции, но процент немного ниже, чем у детей из неполных семей – 50% (интропунитивные реакции – 35%, импунитивные реакции – 15%).

В группе детей с ЗПР из неполных семей преобладают экстрапунитивные (внешнеобвинительные) реакции – 60% (интропунитивные и импунитивные реакции – по 20%). У детей с ЗПР из полных семей преобладают интрапунитивные реакции – 55% (экстрапунитивные – 30%, импунитивные – 15%).

Второй критерий, по которому рассматривались ответы детей, это тип реакции. С. Розенцвейг выделяет также 3 типа реакций:

- препятственно-доминантные,
- самозащитные (эго-защитные),
- необходимостно-упорствующие.

По результатам исследования у детей с НПР из неполных семей преобладают препятственно-доминантные типы реакций – 40%, самозащитные и необходимостно-упорствующие реакции выражены в 30%. У детей с НПР из

Таким образом, у детей с ЗПР и НПР из неполных семей чаще констатируются отрицательные выборы в ситуации «Изоляция» - 100%, которая моделирует отношения «Ребенок-Ребенок», и ситуации «Укладывание спать в одиночестве» - 100%, которая моделирует отношения «Повседневные действия».

Дети с НПР из неполных семей делали больше всего отрицательных выборов в ситуациях «Объект агрессии» - 80%, «Агрессивное нападение» - 100% (отношения «Ребенок-Ребенок»), «Игнорирование» - 90%, «Выговор» - 90% (отношения «Ребенок-Взрослый).

Дети с ЗПР из неполных семей также чаще всего делали отрицательные выборы в ситуациях «Объект агрессии» - 90%, «Агрессивное нападение» - 90% (отношения «Ребенок-Ребенок»), «Выговор» - 90%, «Ребенок и мать с младенцем» - 70%, «Игнорирование» - 70% (отношения «Ребенок-Взрослый») и в ситуации «Собирание игрушек» - 70% (отношения «Повседневные действия»).

Итак, мы можем сделать вывод, что дети с ЗПР из неполных семей чаще, чем дети с НПР из неполных семей, испытывают тревожность в ситуациях, которые моделируют отношения «Ребенок-Взрослый» и «Повседневные действия».

Дети с НПР из полных семей в тех же самых ситуациях испытывают меньшую тревожность, так, в ситуации «Объект агрессии» отрицательных выборов – 80%, «Укладывание спать в одиночестве» - 80%, «Выговор» - 75%, «Изоляция» - 95%.

Дети с ЗПР из полных семей чаще всего делали отрицательный выбор в ситуациях «Объект агрессии» - 95%, «Изоляция» - 95%, (отношения «Ребенок-ребенок»), «Выговор» - 95% (отношения «Ребенок-Взрослый») и в ситуации «Укладывание спать в одиночестве» - 80% (отношения «Повседневные действия»).

Между результатами исследований детей с НПР и ЗПР из неполных семей существенных различий не оказалось.

В группах дошкольников с НПР и ЗПР из неполных семей были зафиксированы статистически не значимые различия на высоком уровне (Uэмп = 140 при Uкр = при $p \leq 0.01$).

Таким образом, можно сделать следующий общий вывод, что в изучаемых группах детей и с ЗПР, и с НПР из неполных семей процент тревожности выше и встречается в большем количестве ситуаций в сравнении с группам детей с ЗПР и с НПР из полных семей.

На втором этапе мы изучали особенности фрустрационного реагирования с помощью рисуночного теста С. Розенцвейга.

Результаты исследования по методике представлены на рисунке 3.

10. Маслоу, А. Мотивация и личность / Пер. с англ. Татлыбаевой А.М. Вступительная статья Чубарь Н.Н. - СПб.: Евразия, 2001. - 478 с.

11. Мотков, О.И. Психология самопознания личности / О.И.Мотков. - М.: Прогресс, 1993. - 362 с.

12. Ожегов, С.И.. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожогов, Н.Ю. Шведова [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://ak.ak22.net/dict/?q=%D0%92%D0%9E%D0%A1%D0%9F%D0%98%D0%A2%D0%90%D0%9D%D0%98%D0%95 (Дата обращения: 13.02.2017 г.)

13. Павлов, И.В. Проблемы духовно-нравственного воспитания детей и молодежи / И.В. Павлов // Проблемы духовно-нравственного воспитания учащейся молодежи: Сборник науч. статей. Москва - Чебоксары: АНЧР, 2006. - С. 3-7.

14. Подласый, И.П. Педагогика / И.П. Подласый. - М.: Просвещение: Владос,1996. – 630 с.

15. Реан, А.А. Социальная педагогическая психология Текст. / А.А. Реан, Я.Л. Коломенский. - СПб.: Изд. «Питер», 2000. - 416 с.

16. Ремшмидт, Х. и др. Психотерапия детей и подростков / Под ред. Х. Ремшмидта. - М.: 2000. – 261 с.

17. Ремшмидт, Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности / Х. Ремшмидт - М.: Мир, 1994. – 274 с.

18. Роджерс, К. Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейберг. - М.: Смысл, 2002 – 527 с.

19. Соловейчик, С.Л. Учение с увлечением / С.Л. Соловейчик [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.koob.ru (Дата обращения: 13.02.2017 г.)

20. Сухомлинский, В.А. Как воспитать настоящего человека / В. А. Сухомлинский. - М.: Педагогика, 1990. - 288 с.

21. Шапарь, В.Б. и др. Практическая психология. Проективные методики / В.Б. Шапарь, О.В. Шапарь. - М.: Феникс. - С. 480.

22. Rockeach M. Understanding Human Values: individual and societal. N.Y. Free press, 1979. P. 34-39.

23. Rogers C. Client-centered/pcrson-centered approach to therapy // Kutash 1., Wolf A. (eds.). Psychotherapist's casebook. Jossey-Bass, 1986. P. 197-208.

УДК 378.14

доктор биологических наук, доцент Гомбоева Нина Гындуновна
Забайкальский государственный университет (г. Чита);
кандидат педагогических наук Дубцова Марина Михайловна
Забайкальский государственный университет (г. Чита);
кандидат педагогических наук, доцент Старчакова Ирина Викторовна
Забайкальский государственный университет (г. Чита);
кандидат педагогических наук Потехина Надежда Владимировна
Забайкальский государственный университет (г. Чита)

ПОРТФОЛИО КАК ИНСТРУМЕНТ ОЦЕНИВАНИЯ ДОСТИЖЕНИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: РОССИЙСКИЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Аннотация. В статье рассмотрена проблема реализации в современном образовании портфолио как нового инструмента оценивания образовательных достижений в условиях глобализации.Портфолио рассматривается как составляющая аутентичного оценивания образовательных достижений в профессиональном образовании. Раскрыто значение портфолио как средства,позволяющего проследить индивидуальный прогресс обучающегося, и обеспечивающего преемственность различных этапов образования и взаимодействие между его субъектами. Дан анализ тенденций развития данной технологии в России и за рубежом, выделены факторы успеха ее реализации в зарубежных странах.

Ключевые слова: квалификация, компетенция, образовательные достижения, оценивание, портфолио, профессиональное образование.

Annotanion. The article deals with the problem of portfolio implementation in modern education as a new tool of evaluation of educational achievements in the context of globalization. Portfolio is considered as a component of authentic assessment of educational achievements in professional education. The value of the portfolio is determined as a means to track individual student progress ensuring the continuity of the various stages of education and interaction between its subjects. Analysis of tendencies of development of this technology is given in Russia and abroad highlighted the success factors of its implementation in foreign countries.

Keywords: qualification, competence, educational achievement, assessment, portfolio, professional education.

Введение. На сегодняшний день формат традиционной системы оценивания не позволяет в должной мере оценить компетенции обучающихся, как основной результат образования, их умение осуществлять ту или иную деятельность в реальных ситуациях, демонстрировать свои практические навыки, индивидуальные склонности и одаренность. Это приводит исследователей к выводу о необходимости поиска новых инструментов решения этих задач.

Формулировка цели статьи. Цель статьи – рассмотреть российский и зарубежный опыт реализации портфолио как одного из новых инструментов оценивания образовательных достижений обучающихся в профессиональном образовании.

Далее перейдем к анализу результатов исследований в группах дошкольников с ЗПР и НПР, воспитывающихся в разных семейных условиях.

В группах дошкольников с НПР и ЗПР из неполных семей и дошкольников с НПР и ЗПР полных семей были зафиксированы статистически значимые различия на высоком уровне (Uэмп = 153 при Uкр = 251при p≤0.01).

Кроме уровней тревожности данная методика позволила оценить, в каких ситуациях дети проявляют наибольшую тревожность. Результаты исследования представлены в рисунке 2.

Из рисунка 2 видно, что дети с НПР из неполных семей чаще всего проявляют тревожность в ситуациях «Ребенок-Взрослый» (70%) и в ситуациях «Ребенок-Ребенок» (60%), а дети с НПР из полных семей больше всего проявляют тревожность в ситуациях «Ребенок-Ребенок» (85%).

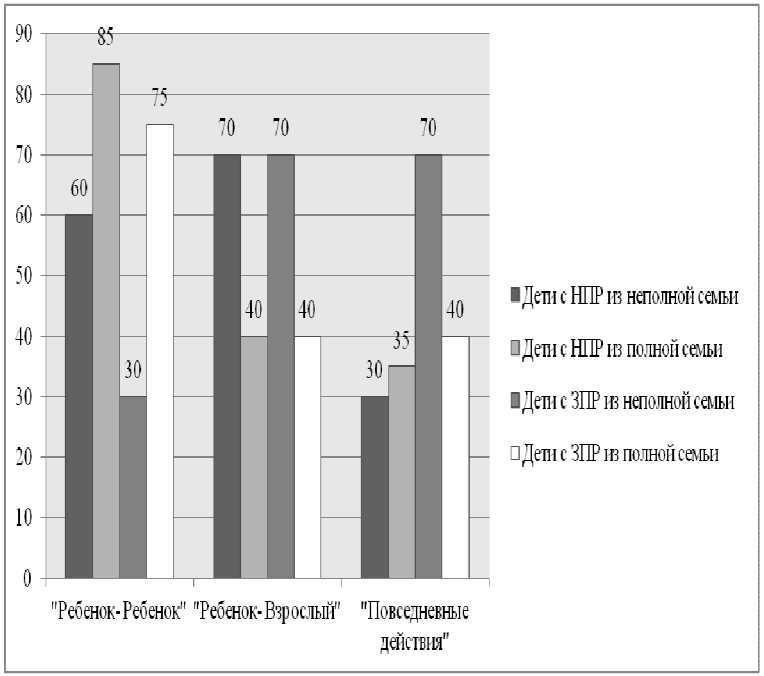


Рисунок 2. Показатели отрицательных выборов в системах отношений, %

В группе детей с ЗПР из неполных семей чаще всего проявляется тревожность в ситуациях, моделирующих отношения «Ребенок-Взрослый» (70%). Меньше всего дети проявляют тревожность в отношениях «Ребенок-Ребенок» (30%). Дети с ЗПР из полных семей чаще проявляют тревожность в ситуациях «Ребенок - Ребенок» (75%), в остальных ситуациях тревожность возникает гораздо меньше.

девочек), 10 детей с НПР из неполных семей (3 мальчика и 7 девочек), 20 детей с НПР из полных семей (8 мальчиков и 12 девочек).

Изложение основного материала статьи. В результате исследования мы получили данные, которые представлены на Рисунке 1.

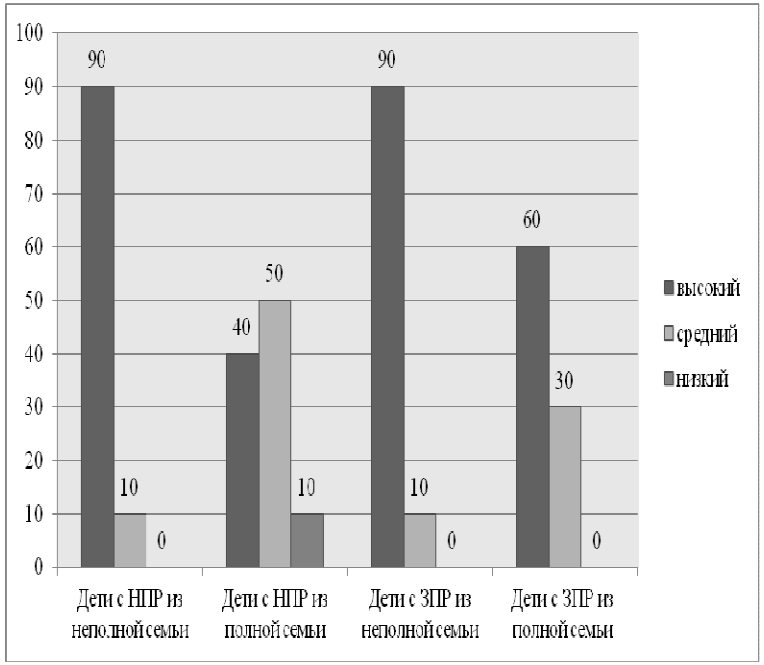


Рисунок 1. Результаты сравнительного исследования уровней тревожности дошкольников с НПР и ЗПР, воспитывающихся в разных семейных условиях, %

В группе детей из неполных семей преобладает высокий уровень тревожности, тогда как в группе детей с НПР из полных семей преобладает средний уровень тревожности.

В группах дошкольников с НПР в разных семейных условиях – в условиях полной и неполной семьи зафиксированы статистически значимые различия на низком уровне (Uэмп = 29.5 при Uкр = 62 при $p \leq 0,05$). У детей с НПР из неполных семей тревожность выше, чем у детей с НПР из полных семей.

У детей с ЗПР как из полных, так и из неполных семей наблюдается высокий уровень тревожности. В группах дошкольников с ЗПР, воспитывающихся в разных семейных условиях были зафиксированы статистически значимые различия на низком уровне (Uэмп = 46 при Uкр = 62 при $p \leq 0,05$). Полученное значение находится в зоне значимости, что свидетельствует о различиях между уровнями тревожности у детей с ЗПР из полных и неполных семей.

Изложение основного материала статьи. С точки зрения ряда специалистов, которая основывается на обобщении зарубежного опыта и российской практики, одной из современных технологий подготовки обучающихся к будущей профессиональной деятельности, которая позволяет не только эффективно планировать, но и оценивать результаты своей образовательной деятельности, является технология «*портфолио*». Идея применения портфолио в образовании исследователями включается в контекст вопроса зарождения, становления и развития в зарубежной образовательной практике технологий альтернативного оценивания. Отмечается, что интерес к данным технологиям зародился в США и европейских странах во второй половине XX в., где технологию портфолио используют в обучении, основанном на компетентностном подходе [6].

Е.В. Игонина отмечает, что «разрабатываемое и внедряемое в качестве альтернативной формы оценивания учебных достижений обучаемых, портфолио возникло как ответ на общую неудовлетворенность западного педагогического сообщества традиционными способами оценки, не способными дать «валидной картины подлинных учений (компетентностей)» обучающихся» [4].

Портфолио – составляющая аутентичного оценивания образовательных, научных результатов, а также профессиональной, общественной и других видов деятельности. Поэтому с данной точки зрения портфолио соответствует идеологии, целям и задачам практико-ориентированного обучения, которое предусматривает оценку сформированности требуемых качеств (в контексте компетентностного подхода такими качествами выступают компетенции) личности обучающегося в условиях, максимально приближенных в реальной жизни.Выпускник любой профессиональной образовательной программы должен быть в полной мере готов к осуществлению своей профессиональной деятельности в соответствии со структурой и содержанием трудовых функций, указанных в профессиональных стандартах, а также компетенциями и знаниями, необходимыми для их осуществления.

Под термином «портфолио» в широком смысле понимается способ накопления, фиксирования и оценки образовательных результатов обучающихся (в переводе «портфолио» означает «папка с документами», «папка специалиста»). В современной педагогической практике портфолио рассматривается с разных точек зрения:

- как собрание различных работ обучающегося или педагога, свидетельствующее о демонстрации их усилий, достижений, прогресса в образовательной деятельности за определенный промежуток времени;
- как альтернативный инструмент, технология отслеживания образовательных результатов;
- как инструмент оценивания индивидуальных образовательных результатов;
- как средство дополнения результатов традиционных оценочных средств [6].
- как целостная совокупность учебных материалов, разрабатываемых обучающимся посредством рефлексивного выделения и оформления результативных и процессуальных характеристик своей учебно-профессиональной деятельности [4].

По мнению О.Г. Смоляниновой «являясь, по сути, альтернативным способом оценивания по отношению к традиционным формам (тест, экзамен),

портфолио позволяет проследить индивидуальный прогресс обучающегося, достигнутый им в процессе получения образования**;** оценить его образовательные достижения и дополнить результаты тестирования и других форм контроля. В этом случае итоговый документ портфолио может рассматриваться как аналог аттестата или выступать наряду с ними» [9].

Появление различных видов портфолио является ответом на практические потребности образования. Являясь формой разностороннего и полного представления выпускника школы, портфолио может использоваться организациями профессионального образования в качестве дополнительной информации об абитуриенте во время собеседования или являться составляющей его суммарного рейтинга наряду с результатами экзаменов.

Создание того или иного вида портфолио зависит от цели его создания. Как в России, так и вза рубежом эти цели весьма разнообразны, поскольку данный инструмент создается и используется не только в образовании, но и при трудоустройстве. Так, в практике образования зарубежных стран одной из наиболее распространенных является типология, в соответствии с которой различают следующие виды портфолио:

- *портфолио развития* имеет целью проследить динамику развития обучающегося, содержит примеры учебных работ, оценки их результатов;

- *учебное планирование* позволяет педагогам лучше оценить уровень возможностей обучающихся до начала процесса обучения и в соответствии с этим спланировать будущую учебную деятельность;

- *портфолио подготовленности* (proficiency) используется как средство определения готовности обучающегося к выпуску; при этом ему необходимо представить материалы, которые демонстрировали бы его достижения в разных предметных областях и компетентность;

- *показательный портфолио* включает лучшие работы, которые отражают образовательные достижения обучающегося (результаты научно-исследовательской работы, проектной деятельности и др.); за рубежом данный вид портфолио используется при приеме абитуриентов в вузы, что позволяет лучше оценить реальные возможности будущих специалистов;

- *портфолио трудоустройства* включает документы, подтверждающие профессиональные качества соискателя, его готовность к профессиональной деятельности; данный вид портфолио помогает потенциальному работодателю оценить степень готовность будущего сотрудника к практической деятельности и профессиональной карьере. Выпускники колледжей и университетов создают такие портфолио для демонстрации своих профессиональных компетенций и готовность к выходу на рынок труда [8]. За рубежом портфолио трудоустройства именуется также «паспортом карьеры» и используется во многих западных странах, где сегодня сформирована новая концепция занятости (в частности, вынос части деятельности за пределы страны через ее распределения по глобальным компьютерным сетям, что способствует дальнейшей глобализации и интернационализации рынка труда). При этом особое внимание уделяется вопросам интернационализации непрерывного профессионального образования и взаимного признания в рамках Европейского союза квалификационных документов.

Чаще всего за рубежом реализуется «*портфолио карьерного продвижения*» (ПКП) как технология планирования карьеры. В России данный подход начал применяться сравнительно недавно. Данный вид портфолио – это

межличностных контактов приводят к снижению интеллектуальных возможностей ребенка (И.А. Коробейников, В.М. Слуцкий), нарушению личностных функций (Л.И. Божович, И.А. Фурманов, Н.В. Фурманов и др.), искажению общения со взрослыми и сверстниками (Е.Е. Дмитриева, М.И. Лисина, Л.М. Шипицина).

Значимость семьи резко возрастает при формировании личности детей с отклонениями в психофизическом развитии в частности детей с задержкой психического развития.

Формулировка цели статьи. В связи с этим, целью нашего исследования стало изучение эмоционального развития детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в разных семейных условиях.

Задачи исследования:

1) проанализировать состояние проблемы эмоционального развития применительно к дошкольникам с задержкой психического развития в психолого-педагогической литературе;

2) скомпоновать диагностический комплекс, позволяющий диагностировать особенности эмоционального развития дошкольников с задержкой психического развития;

3) выявить особенности эмоционального развития дошкольника с ЗПР и НПР в разных семейных условиях;

4) разработать психолого-педагогические рекомендации по оптимизации эмоционального развития дошкольников с ЗПР в разных семейных условиях.

Методологические основы исследования были определены на основе достижений современной психологии в области изучения объективных законов развития психики человека; специфики возрастного развития психики дошкольников (Л.И. Божович, Л.С. Выготский и др.); положение о наличии общих и специфических закономерностей нормального и аномального психического развития, предопределенности личностной незрелости при разных вариантах дизонтогенеза (Л.С. Выготский, Т.А. Власова, В.В. Лебединский, В.И. Лубовский, И.Ю Левченко, В.Г. Петрова, У.В. Ульенкова); идея единства и сложного взаимодействия органического и социального факторов в развитии ребенка с проблемами в психической организации при ведущей роли социальной среды и фактора субъективной активности в процессе личностного становления в онтогенезе и дизонтогенезе (Л.С. Выготский, Е.Е. Дмитриева, Т.Н. Князева, И.А. Коробейников, И.Ю. Левченко, В.И. Лубовский, В.Г. Петрова, В.В. Ткачева, У.В. Ульенкова, Н.В. Шутова); идеи и положения психологии эмоций (К. Изард, Е.П. Ильин, П.В. Симонов и др.); положения об эмоциональной сфере детей дошкольного возраста (Н.С. Ежкова, Е.И. Изотова, А.Д. Кошелева и др.).

Для проведения исследования мы использовали методики:

1. Тест тревожности Р. Тэммла, М. Дорки, В.Амена, Позволяет определить уровень тревожности ребенка.

2. Фрустрационный тест С. Розенцвейга (детский вариант) в модификации Н.В. Тарабриной. Изучает реакции на неудачу и способов выхода из ситуаций, препятствующих деятельности или удовлетворению потребностей личности.

В исследовании приняли участие 60 дошкольников в возрасте от 5 до 7 лет. Все дети были разделены на 4 группы - 10 детей с ЗПР из неполных семей (9 мальчиков и 1 девочка), 20 детей с ЗПР из полных семей(12 мальчиков и 8

Психология

УДК 159.922.

кандидат психологических наук Шешукова Наталья Николаевна
Вятский государственный университет (г. Киров);
магистр факультета педагогики и психологии Уварова Мария Сергеевна
Вятский государственный университет (г. Киров)

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖЕННЫМ РАЗВИТИЕМ В РАЗНЫХ СЕМЕЙНЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. В статье обсуждается проблема своеобразия эмоционального развития детей дошкольного возраста с задержкой психического развития, воспитывающихся в разных семейных условиях. Представлены результаты сравнительного исследования в четырех подгруппах: дошкольники с условно возрастной нормой развития, воспитывающиеся в полной и неполной семьях, дошкольники с задержанным развитием, воспитывающиеся тоже в полной и неполной семьях. Показано, что разные семейные условия обуславливают специфические особенности эмоциональной сферы этих детей, а именно - доминирование высокой тревожности, превалирование экстрапунитивных и препятственно-доминантных реакций.

По результатам констатирующего эксперимента разработаны психолого-педагогические рекомендации по оптимизации эмоционального развития детей с ЗПР и НПР, воспитывающихся в условиях неполной семьи.

Ключевые слова: эмоциональное развитие, дети дошкольного возраста, дети с задержкой психического развития, полные и неполные семьи.

Annotation. The article discusses the problem of uniqueness of the emotional development of preschool children with mental retardation who are brought up in different family circumstances. The results of a comparative study in four sub-groups: preschool children with normal development of probation age, brought up in complete and incomplete families and preschoolers with delayed development, brought up also in complete and incomplete families. It is shown that different family circumstances cause the specific features of the emotional sphere of children - namely the dominance of high anxiety, and the prevalence of ekstrapunitivnyh prepyatstvenno-dominant reactions.

As a result of ascertaining experiment designed psycho-pedagogical recommendations for optimizing the emotional development of children with mental retardation and the NDP brought up in conditions of incomplete families.

Keywords: emotional development, preschool children, children with mental retardation, complete and incomplete families.

Введение. Проблема эмоционального развития личности ребенка, воспитывающегося в условиях неполной семьи, её сложность и многогранность является одной из самых актуальных в настоящее время. По данным Федеральной службы государственной статистики России, в 2014 году на 1000 человек населения России приходилось 8,4 заключенных брака, а разводов - 4,7. Это говорит о том, что почти половина зарегистрированных браков затем являются расторгнутыми.

Отечественными и зарубежными исследователями доказано, что дефицит семейных и социальных связей, отсутствие опыта полноценных

пакет документов в электронном либо бумажном виде, в котором отражены наиболее значимые достижения (личные, профессиональные, общественные и др.) студента или специалиста. Портфолио выступает в качестве доказательного средства, фиксирующего процесс управления и самоуправления профессиональной карьерой соискателя. Формирование его может начинать уже на первом курсе обучения в вузе или колледже. В него включаются: профессионально составленное резюме; перечень изученных основных и дополнительных учебных курсов (включая мастер-классы, специализации, подтвержденные сертификатами или дипломами);перечень внеаудиторных мероприятий, где обучающийся на практике реализовывал навыки лидерства; описание навыков и опыта построения профессиональной карьеры;рекомендации руководителей курсовых проектов, выпускных квалификационных работ и др.). Портфолио карьерного продвижения имеет следующее назначение:

- оценка образовательных и научных достижений; по мере того, как обучающийся осваивает содержание учебных курсов портфолио может пополняться новыми достижениями в приобретении навыков и сформированности компетенций, которые будут ему необходимы для академической и деловой карьеры;

- оценка готовности соискателя к профессиональной деятельности, так как ПКП включает различные свидетельства образовательных и иных достижений, конкурентные преимущества по сравнению с другими претендентами, рекомендательные документы, которые потенциальным работодателям дают необходимую интересующую их информации о соискателе, результаты прохождения практик, в ходе которых происходит отработка профессиональных действий в специально организованной лабораторно-учебной среде на практической «клинической базе» в условиях реальной профессиональной организации. В этой связи обучающимся необходимо фиксировать свои образовательные и иные достижения, в большей степени связанные с формированием профессионального мировоззрения и мышления, то есть, по сути, метапрофессиональных компетенций, позволяющих эффективно действовать в новых, каждый раз уникальных условиях. По мере приближения к выпускному курсу пункты в персональном ПКП должны становиться все более специфичными сообразно выбранному обучающимся профилю будущей деятельности и целей карьеры.

Паспорт или сертификат карьеры является еще одной разновидностью портфолио, имеющей широкое применение в зарубежных странах. В нем особое внимание уделяется оценке ключевых компетенций. Сертификат карьеры включает сведения об этапах получения образования, трудовой и общественной деятельности, полученных документах об образовании, сертификатах, наградах, о дальнейших перспективах в области образования, результатах тестирования теоретических знаний вериода обучения и др. [10].

В российской образовательной практике по структуре и характеру представленных в портфолио материалов выделяют следующие его виды:

- *портфолио документов* как коллекция работ, анализ которых позволяет показать особенности прогресса в образовательной деятельности;

- *портфолио процессов* демонстрирует развитие умений и навыков, позволяющих овладеть основным мастерством; в профессиональном образовании это связано, прежде всего, с освоением практического опыта.

Одна из моделей освоения такого опыта - модель наставничества, реализуемая в условиях супервизии (супервизор – специалист, являющийся для обучающегося образцом профессиональной деятельности);

- *портфолио показателей* обычно включает отобранные самим обучающимся или совместно с педагогом (или супервизором) лучшие работы; данный вид порфолио может включать фотоматериалы, видеозаписи, электронные отчеты о завершенной работе, сопровождаться письменными комментариями представленных материалов [7];

- *портфолио оценочный* формируется, когда обучающийся принимает участие в отборе содержания портфолио и обосновывает критерии для данного отбора, критерии для оценивания; данный вид портфолио связан с деятельностью, развивающейся в ходе рабочего взаимодействия в группе;

- *портфолио работ* дает широкое представление о динамике активности, направленности интересов обучающегося и является собранием проектных и творческих работ, описанием основных форм и направлений учебной и творческой активности обучающегося, участие в научных мероприятиях, конкурсах, общественных движениях; данный вид портфолио, что немаловажно, может дополнить результаты итоговой аттестации [7]. В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» (ФЗ № 273) диплом о профессиональном образовании выпускника является одновременно документом о полученном образовании и полученной квалификации. Вместе с тем, если полученное теоретическое образование проверяется в ходе сдачи государственного экзамена, то полученная квалификация практически не проверяется, поскольку квалификационные испытания для программ профессионального образования не предусмотрены. Следовательно, отсутствует механизм оценки получаемой выпускником квалификации, а это, всвою, очередь, затрудняет возможность оценки работодателем того, в какой степени потенциальный сотрудник практически подготовлен к будущей профессиональной деятельности в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС) и профессиональными стандартами. Это предполагает пересмотр процедуры аттестации выпускников, которая должна быть направлена, прежде всего, на проверку компонентов, необходимых с точки зрения ФГОС и профессиональных стандартов. В этой связи данные, зафиксированные в портфолио обучающегося, могут быть использованы для оценки сформированности компетенций и профессиональных действий выпускника;

- *портфолио отзывов* включает самооанализ собственной деятельности обучающегося, характеристики отношения обучающегося к различным видам деятельности, представленные преподавателями, потенциальными работодателями, руководителями практик, супервизорами, отвечающими за формирование профессиональных действий «по образцу» и являющиеся для обучающихся образцом модельных профессиональных действий. Освоенные в рамках практик профессиональные действия могут быть отражены в портфолио отзывов и дифференцированно оценены супервизором [7].

Приведенные типологии позволяют прийти к выводу о том, что технология портфолио внедрена не только в образовательную, но и профессиональную практику, находит свое место на разных уровнях обучения, она уже достаточно глубоко интегрировалась в образовательный процесс и в настоящие время стала связующим звеном как между различными этапами

анкетирования подчиненных, а также уволенных сотрудников отдела продаж с целью выявления уровня эмпатии к ним со стороны руководства и причин увольнения. Результаты проведенного исследования показали, что 60% сотрудников с удовлетворением оценивают руководителя отдела продаж как «человека, который регулярно интересуется и участвует в коллективном и индивидуальном бытие; искренне сопереживает и сочувствует, входит в положение каждого члена команды»; лишь 11% уволенных сотрудников указали «конфликт с руководством» как причину увольнения. Данные результаты исследования подтвердили значение благоприятного социально-психологического климата, а именно, эмпатии со стороны руководства, для эффективной деятельности предприятия с достаточно низкой текучестью кадров и удовлетворенностью принадлежности подчиненных сотрудников к данному коллективу.

Выводы. Значительное влияние на эффективность деятельности малых бизнес-групп оказывает морально-психологический климат в трудовом коллективе: эмпатичные взаимоотношения между руководством и подчиненными работниками способствуют нормальному функционированию бизнес-группы. На фоне адаптации, выживания малой бизнес-группы во внешней агрессивной среде особое значение получает развитие эмпатичных взаимоотношений между руководством и подчиненными, следствием которых должно стать прибыльное функционирование предприятия с удовлетворением потребностей учредителей, руководства и наемных работников. Решение проблемы эффективного взаимодействия в малых бизнес-группах является одной из основных задач устойчивого развития малого предпринимательства.

Литература:

1. Сарджвеладзе Н.И. О балансе проекции и интроекции в процессе эмпатического взаимодействия // Бессознательное: природа, функции, методы исследования. – Тбилиси: Мецниереба, 1978. – С. 485–490.

2. Волкова И.А., Попова А.Ю. Современные проблемы малого и среднего бизнеса в России // Концепт. – 2016. – № 4. – Режим доступа: http://e-koncept.ru/2016/76051.htm (дата обращения 01.02.2017)

3. Ершов А.А. Личность и коллектив (межличностные конфликты в коллективе, их разрешение). – М.: Знание, 1976. – 40 с.

4. Кордуэлл М. Психология А – Я. Словарь-справочник / Пер. с англ. К.С. Ткаченко. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 1999. – 448 с.

5. Краткий психологический словарь / Под общ.ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского – Ростов-на-Дону: ФЕНИКС, 1998. –512 с.

6. Обозов Н.Н. Межличностные отношения. – Л.: ЛГУ, 1979. – 151 с.

7. Управленческая решетка Блейка-Моутона. – Режим доступа: http://www.economicportal.ru/ponyatiya-all/management_lattice.html (дата обращения 01.02.2017)

8. Шонанов А.А. История развития малого и среднего бизнеса в России Режим доступа: http://www.rusnauka.com/4_SND_2013/Istoria/1_128341.doc.htm (дата обращения 01.02.2017)

руководителем и подчиненными и по вертикали – между сотрудниками. От руководителя зависят не только расстановка и ротация кадров, распределение функциональных обязанностей и материальное вознаграждение, но и морально-психологический климат в коллективе. Межличностные отношения по вертикали более прочные и постоянные, но не более значимы, чем по горизонтали. Процесс межличностного взаимодействия руководства и подчиненных не ограничивается коротким промежутком времени контактов при устройстве на работу, во время совещаний и т.д., что особенно актуально для малых бизнес-групп. Стиль руководства и взаимоотношений руководства и подчиненных определяется и при отсутствии «прямых» и частых контактов, опосредованное значение имеют и общие распоряжения, касающиеся трудовых отношений (мер по укреплению дисциплины, мотивации трудовых функций, творческой активности, достижений, повышению производительности труда – премирование, штрафные санкции и т.д.).

Межличностные отношения подчиненных и руководителя играют роль в формировании социально-психологического климата в компании. Согласно психологического словаря, социально-психологический климат – качественная сторона межличностных отношений, проявляющаяся в виде совокупности психологических условий, способствующих или препятствующих продуктивной совместной деятельности и всестороннему развитию личности в группе. Важнейшими признаками благоприятного социально-психологического климата являются: доверие и высокая требовательность членов друг к другу, доброжелательная и деловая критика; свободное выражение собственного мнения при обсуждении вопросов, касающихся всего коллектива; отсутствие давления руководителей на подчиненных и признание права принимать значимые для группы решения; достаточная информированность членов коллектива о его задачах и состоянии дел при их выполнении; удовлетворенность принадлежностью к коллективу; высокая степень эмоциональной включенности и взаимопомощи в ситуациях, вызывающих состояние фрустрации у кого-либо из членов коллектива; принятие на себя ответственности за состояние дел в группе каждым ее членом [4]. В формировании благоприятного социально-психологического климата играют многие факторы, в том числе, и эмпатия. Согласно определения Н.И. Сарджвеладзе: «Эмпатия - это особый психический акт, включенный в качестве особой формы в социальное взаимодействие. Суть данного психического акта: 1) проникновение во внутренний мир другого человека, будь то его эмоциональное переживание, личностные качества, потребности, стремления или оценочные суждения; 2) реагирование субъектом на проявления внутреннего мира другого человека» [1]. Термин «эмпатия» широко используется в исследованиях психологии социального взаимодействия людей в различных социальных группах, общностях, в том числе в области деловой коммуникации. Понимание чувств другого человека особенно важно в малых бизнес-группах, где контакты сотрудников близки, что влияет на формирование более ярко окрашенных эмоциональных и производственных отношений.

Учитывая важное значение межличностных отношений подчиненных и руководителя в деловой коммуникации в малых бизнес-группах, было проведено собственное исследование (с непосредственным участием менеджера по персоналу торговой компании ООО БСК) – опрос в виде

обучения, так и между сферой образования и сферой труда. Характерной особенностью развития данной технология является тот факт, что появление новых видов портфолио отвечает новым потребностям как системы общего среднего, так и профессионального образования и бизнеса и чаще всего инициируется исходящим от них запросом [8].

Рассматривая портфолио в качестве дополнения к существующей системе контроля и оценивания образовательных результатов, С.И. Никитина раскрывает его содержание посредством описания особенностей реализации портфолио основных функций оценивания, присущих в определенной степени любому средству педагогического контроля. В частности, ею выделена диагностическая, контрольная, оценочная, аттестационная, рейтинговая функции [5]. Г.Б. Голуб и О.В. Чураковой введено понятие «модельной функции портфолио», под которой понимается возможность портфолио выстраивать модель индивидуального образовательного маршрута каждого обучающегося [2].

Применение технологии портфолио в Великобритании широко реализуется в так называемом продолженном образовании и оценке профессиональных квалификаций на национальном уровне. Английские специалисты в области профессионального образования, говоря об оценке образовательных результатов обучающихся с применением портфолио, отмечают, что в отличие от других методик и технологий оценивания (в частности, тестовых), не представляющих целостной картины образовательных достижений студента, технология портфолио нацелена непосредственно на обучающегося и является более прозрачной и стандартизированной. В качестве примера применения портфолио как альтернативы традиционным средствам оценивания могут выступать также «*файлы достижений*». Они используются в системе образования Германии с целью накопления каждым обучающимся тех или иных свидетельств состояния его образовательной деятельности [4].

Возникает вопрос, с какими факторами связана успешность и широкое применение данной оценочной технологии за рубежом? М.А. Пинская считает, что, основным фактором является то, что технология портфолио – это часть целостной образовательной стратегии зарубежных стран. Принципы оценивания портфолио находятся в тесной взаимосвязи с приоритетными ориентирами и направлениями в образовании – компетенциями и ключевыми учебными умениями. «Практика привязывания портфолио к ключевым компетенциям и учебным умениям дополняется симметричным опытом использования портфолио как основания для оценки компетентности».

Портфолио обеспечивает преемственность этапов образовательного процесса и взаимодействие между его субъектами. Различные варианты его являются связующим звеном между ступенями школьного образования, между школьным и профессиональным образованием, между профессиональным образованием и профессиональными сообществами. В зарубежных образовательных системах деятельность, связанная с технологией портфолио, отличается высоким уровнем организации и носит системный характер, что обеспечивается стандартизацией моделей, критериев и форм оценивания потрфолио на различных уровнях - уровнеассоциаций организаций образования, регионов, а в ряде случаев – на государственном или общеевропейском уровнях. Так, в Великобритании работа с порфолио курируется национальным Министерством образования и квалификаций. В

США разработчиками моделей портфолио могут выступать конкретные образовательные организации, но процесс их реализации может распространяться на весь штат и курироваться его департаментом.

Еще одним фактором, обеспечивающим портфолио успех, является сопровождение работы по его формированию как качественными обучающими программами, так компетентными и слаженно действующими коллективами специалистов. В процессе совместной работы у представителей «группы сопровождения» и обучающихся формируются отношения партнерства и сотрудничества, что само по себе имеет большую педагогическую ценность [8].

Анализ научных работ по реализации технологии портфолио в российских образовательных организациях свидетельствует о том, что данная технология в наибольшей степени распространена в системе среднего общего образования. Достаточно много научных исследований посвящено созданию портфолио обучающегося школы. Согласно исследованиям О.Г. Смоляниновой, в системе среднего профессионального образовании (СПО) в России портфолио используется преимущественно в педагогических колледжах, где является основой карьерного роста будущего выпускника и связующим звеном между организациями СПО и потенциальными работодателями [9]. Вместе с тем, в вузах России, согласно исследованиям Е.Б. Ходыревой, реализация портфолио имеет ограниченный характер и практически не используется. Автор это связывает с неоднозначностью ответа на такие вопросы, как: кем, когда и как часто необходимо оценивать портфолио? какими критериями будет оцениваться? будет ли наличие портфолио учитываться при аттестации по дисциплине либо итоговой государственной аттестации? и рядом других [11]. На сегодняшний день технология портфолио реализуется лишь в некоторых вузах Москва, Санкт-Петербурга, Красноярска, Новосибирска, Казани и др. В Тюменском государственном нефтегазовом университете применяются отдельные элементы учебного портфолио. Вместе с тем, применение этой технологии в основном носит эпизодический характер [9].

В.А. Девисилов считает, что формирование портфолио студента более актуально, нежели порфолио школьника, «так как после окончания вуза выпускнику необходимо располагать необходимыми инструментами для трудоустройства. Диплом с приложением к нему портфолио может служить таким инструментом, демонстрирующим работодателю достижения и способности молодого специалиста». Также с точки зрения автора, «актуальным представляется портфолио преподавателя, в котором он сам представляет свои творческие, научные, проектные, методические разработки, содержание дисциплин, описывает суть учебного процесса по ним и т.д. Для студента важна не только дисциплина, но и личность преподавателя… Портфолио преподавателя позволяет студенту заранее сориентироваться в выборе учебных курсов, тематике своей проективной и исследовательской деятельности, а преподавателю позволяет найти заинтересованных и адекватных характеру его научно-проектной деятельности студентов» [3].

По способу обработки информации и ее презентации существуют бумажный и электронный варианты портфолио. Е.В. Игонина называет е-портфолио специфической формой демонстрации результатов как профессионально-образовательной, так и любой другой деятельности, которая имеет ценность для обучающегося и представлена формализованными

Несмотря на такие гендерные стереотипы руководства, как ориентированность женщин-руководителей на поддержание «теплых» отношений с деловыми партнерами, сотрудниками, а мужчин-руководителей – на конечный результат деятельности и получение прибыли, основой различия стилей управления являются, прежде всего, личностные особенности руководителей. Эффективные управленцы умело используют и комбинируют различные стили руководства в зависимости от ситуации и характеристики подчиненных.

Более современное прочтение стилей руководства описано в управленческой решетке Блейка-Моутона (англ. *Blake and Mouton leadership grid*) — матрице стилей руководства, где вертикальная ось ранжирует «заботу о человеке», горизонтальная ось ранжирует «заботу о производстве», содержащей пять основных стилей руководства — крайних позиций матрицы.

По мнению Р. Блэйка и Дж. Моутона таковыми стилями являются:

- примитивное руководство: прилагается минимум усилий для налаживания эффективного производства и заботы о людях;
- социальное руководство: особое внимание к нуждам людей, дружная атмосфера в коллективе, размеренный темп работы;
- авторитарное руководство: эффективность производства является результатом жесткого управления и ущемления прав работников;
- производственно-социальное управление: успех производства обеспечивается эффективным сочетанием заботы о людях и производстве;
- командное руководство: выполнение работы обеспечивается совместными усилиями всего коллектива, развита система поощрения, высока производительность труда.

Социальное руководство отличается особой заботой о потребностях подчиненных в ущерб нужд производства, в коллективах создана и поддерживается атмосфера доверия и взаимопонимания; подчиненные удовлетворены благосклонным отношением к ним и порой злоупотребляют этим. Авторитарное руководство характеризуется дистанцией и отсутствием взаимопонимания между руководством и подчиненными. Отличительной чертой производственно-социального управления является нахождение равновесия эффективности производства и морально-психологического климата. Повышенным вниманием к подчиненным отличается командное руководство, в результате которого подчиненные осознают и разделяют общие цели компании, приобщаются к принятию решений, что является залогом высокой производительности, удовлетворенности трудом и создания «командного духа» компании [7].

Бесспорно утверждение, что каждый подчиненный работник – личность, формирующаяся в процессе общения в различных социальных группах, в том числе, в трудовом коллективе, с руководством. Понятие «межличностные отношения» достаточно широко рассмотрено. Российский ученый Н.Н. Обозов определяет межличностные отношения как взаимную готовность субъектов к определенному типу взаимодействия [6]. Межличностные отношения – эмоциональное восприятие индивидом окружающих его людей, возникающее в процессе совместной деятельности. Отношение человека к человеку можно обозначить как положительное, отрицательное, безразличное, противоречивое, неустойчивое, изменчивое [3]. Межличностные отношения в трудовом коллективе возможны в двух направлениях: по горизонтали - между

мысль о выраженных лидерских качествах. Согласно словарю-справочнику М. Кордуэлла «лидерство является процессом, при котором один член группы (лидер) организует и направляет других к достижению конкретной общей цели. Эффективные лидеры в бизнесе отличаются от других людей по нескольким характеристикам, включая:

- мотивацию к лидерству: лидер хочет вести за собой и влиять на окружающих;
- когнитивные способности: лидеры могут обрабатывать и интерпретировать большой объем информации;
- приспособляемость: лидеры могут адаптироваться к потребностям своих последователей и к изменяющимся требованиям ситуации.

Однако не все лидеры способны к эффективному руководству. Вероятностная теория лидерства гласит, что успешное лидерство обусловлено как характеристиками самого лидера, так и характеристиками ситуации. Харизматические лидеры могли влиять на людей из-за «особых» отношений между ними и их последователями. Это особое отношение вызывает у последователей специфические реакции, включая:

- более настойчивые усилия и лучшую работоспособность, чем можно ожидать в обычных условиях;
- высокий уровень преданности своему лидеру;
- энтузиазм по отношению к идеям лидера;
- готовность жертвовать собственными интересами ради общего блага» [4].

Основной тип отношений между руководителем и подчиненными (в зависимости от статуса) - комплементарный, подразумевающий «дополнения» роли одного человека ролью другого, а также организационную или социальную иерархию. Традиционно выделяют три стиля руководства: директивный (авторитарный), демократический (коллегиальный) и либеральный (попустительский).

Директивный (авторитарный) стиль управления, проявляемый в единоличном принятии важных решений в компании без учета мнения коллектива с применением категоричных методов управления в резкой форме (приказы, наказания, выговоры, штрафы и пр.) негативно влияет на морально-психологический климат в коллективе, способствует снижению активности, предприимчивости и ответственности работников.

Демократический (коллегиальный) стиль управления наиболее плодотворный стиль взаимодействия руководителя и подчиненных, благоприятно воздействующий на морально-психологический климат в коллективе, стимулирующий ответственность и активность подчиненных. Данный стиль подразумевает информационную открытость, распределение полномочий и ответственности между руководством и подчиненными, согласование принятия важных управленческих и производственных решений, субординационно-доброжелательные взаимоотношения.

Либеральный (попустительский) стиль руководства подразумевает предоставление подчиненным полной свободы действий без особого контроля их деятельности, снижение личной ответственности руководителя, совершенное невмешательство в работу подчиненных. Данный стиль руководства возможен лишь в коллективах с высокой самостоятельностью и творческой индивидуальностью сотрудников (например, в творческих коллективах).

свидетельствами его образовательных и иных достижений либо в виде продуктов своей деятельности [4].

О.Г. Смолянинова отмечает многообразие концептуальных возможностей е-портфолио, рассматривая его как цифровой архив достижений индивида; как способ его самопрезентации, создания и продвижения своего имиджа в интернет-пространстве. «Е-портфолио – это социальная среда и «социальная столица» персонального развития, которой управляет сам человек в информационном пространстве» [9].

В.А. Девисилов, называет бумажный вариант портфолио архаичным, не обеспечивающим презентации соискателя. По мнению автора, данный вариант может служить лишь дополнением к электронному портфолио. Электронный вариант портфолио (е-портфолио) на сегодняшний день является более востребованным, поскольку отвечает духу современности, потребностям экономики знаний, целям и задачам smart-обучения. В мировой образовательной практике е-портфолио - это стратегия электронного обучения (e-learning) – одна из наиболее востребованных и перспективных. Автор также отмечает, что студенческие портфолио целесообразно размещать на сайтах выпускающих кафедр, что даст им возможность представить свои достижения заинтересованным лицам, подтолкнет к повышению их качества, расширит возможности обучающихся при трудоустройстве. После окончания вуза портфолио студента может переходить в раздел портфолио выпускника с отражением карьерного роста, достижений и успехов в профессиональной и иной деятельности. Это, в свою очередь, поможет вузу в сборе информации о трудоустройстве выпускников [3].

Технология е-портфолио имеет достаточно длительную историю реализации в университетах США. Для американских студентов это возможность самопрезентации, представление своих достижений широкой общественности. Данная технология широко используется для рефлексии академического роста и планирования собственной карьеры, соотнесения образовательных целей и профессионального опыта. В европейских университетах роль е-портфолио в образовании также усиливается, что, прежде всего, связано с процессами формирования открытого образовательного пространства и созданием системы признания профессиональных квалификаций. Рамка этих квалификаций задается в Европе общеевропейской структурой EQF, цель которой – предоставление возможности получения документа, который был бы понятен для всех стран Европы. Элемент, который объединяет EQF и е-портфолио, - *Европаспорт* (Europass), используется в большинстве европейских стран и поддерживается специальной открытой системой как единая и прозрачная форма представления уровня подготовки и профессиональной квалификации. Основная идея Европаспорта- мобильность и непрерывное обучение граждан в европейском пространстве. Он признается во всех странах Евросоюза, что является его неоспоримым преимуществом [9].

В рамках Европейского года языков в 2001 г. странами Европейского Союза с целью интеграции был принят *«Европейский языковой портфолио»*(ЕЯП) как инструмент мотивации к изучению иностранных языков и обучения языкам на всех этапах образования, чтослужит важнейшим средством развития мобильности. Данная модель портфолио – это личный документ, который позволяет оценить языковую компетентность и контакты с

другими культурами. Специалистами Московского государственного лингвистического университета разработана российская версия ЕЯП. «Практический опыт использования технологии языкового портфеля свидетельствует о том, что данная технология реализует триединство функций обучения (образовательную, воспитательную и развивающую), обеспечивает фокус на личностное развитие и профессиональное самосовершенствования обучающегося, развитие его аксиологического потенциала» [1].

В России технология е-портфолио стала приобретать популярность в связи с принятием концепции профильного обучения. Наряду с осуществлением итоговой аттестации выпускников школы предлагалось предусмотреть форму, которая позволила бы объективно оценить готовность обучающихся к дальнейшему образованию по тому или иному профилю. При этом важное значение придавалось введению «портфолио» как средству накопительной оценки, учитывающей образовательные достижения обучающихся. Учеными и специалистами Государственного университета – «Высшей школы экономики» и Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования были разработаны рекомендации по созданию моделей реализации портфолио обучающихся основной и полной средней школы, пакеты документов, в которых были определены основные принципы, цели и задачи использования данной технологии.

На сегодняшний день, по мнению О. Г. Смоляниновой, модель внедрения технологии е-портфолио в практику образовательных организаций России является сложной и детально недостаточно разработанной «как по параметрам и процедурам, так и по возможностям и масштабам использования» [9].

Выводы. Несмотря на существование различных подходов к определению понятия «портфолио», данная дефиниция позволяет фиксировать, учитывать и представлять результаты, достигнутые обучающимися в разных областях (учебной, научной и др.), и является одним из важнейших элементов практико-ориентированного подхода к обучению.

Портфолио – не только современная форма оценивания результатов образования, но и средство решения целого ряда педагогических задач, связанных с поддержанием высокой мотивации обучающихся, формированием у них умения устанавливать цели, планировать и организовывать свою образовательную деятельность, развивать навыки рефлексии и деятельности по оцениванию своих достижений.

Портфолио как одна из наиболее перспективных педагогических технологий в условиях открытого образования получает сегодня все новые импульсы развития и признания в качестве инструмента капитализации ресурсов обучающихся, педагогов и образовательной организации. Е-портфолио - новый инструмент оценивания, который становится поистине революционным для образования и рассматривается как ответ на современные вызовы к системе образования в условиях интернационализации и глобализации.

Несмотря на определенные сдвиги и тенденции развития идеи портфолио в нашей стране, данная технология не получила пока широкого внедрения и распространения в образовательной практике, в то время как для сторонников портфолио за рубежом это целая образовательная философия, тесно связанная с новым пониманием целей и сути процесса образования.

является пусковым механизмом значительного расширения предпринимательской деятельности (первые кооперативы) с нетипичными для советского человека трудовыми взаимоотношениями, у некоторых граждан – с раскрытием «предпринимательского таланта». В данный период формировались навыки менеджмента малого предприятия, новые принципы деловой коммуникации, отличные от командно-административной системы управления советских предприятий.

Свобода предпринимательства повлекла за собой формирование личной ответственности за деятельность собственного малого предприятия, за работу и материальную обеспеченность наемных работников. Предпринимательство стало причиной проявления и развития таких личностных качеств, как самостоятельность – выраженная потребность в самореализации; амбициозность – повышенная самооценка и вера в успех; настойчивость – нацеленность на результат, «одержимость» в достижении успеха; трудолюбие – получение удовольствия от процесса трудовой деятельности; выносливость на пути преодоления неудач с вынесением позитивного бизнес-опыта. Несомненно, предприниматель – это человек с ярко выраженными лидерскими качествами, способный объединить и сплотить вокруг себя единомышленников, увлечь собственной идеей (в том числе, новаторской) и вселить уверенность в инвесторов, учредителей, бизнес-партнеров и наемных работников в экономический успех деятельности предприятия. Для предпринимателя особое значение приобретают коммуникативные способности с целью успешного выстраивания отношений с вышеперечисленными индивидами. В период после некоторого спада в развитии малого предпринимательства конца 1990-х гг. – начала 2000-х гг. было незначительное оживление, хотя и недостаточное при развитой рыночной экономике, в секторе малого бизнеса. В настоящее время отмечается стагнация экономической конъюнктуры рынка, нестабильная ситуация в стране негативно влияет на предпринимательский климат [2].

Несмотря на то, что экономика страны базируется на деятельности крупных предприятий, холдингов и пр., малые бизнес-группы имеют перспективное значение для развития различных отраслей экономики, в первую очередь, сферы обслуживания, торговли, транспорта, связи, медицины, образования, сельского хозяйства, туризма и пр. В настоящее время каждый пятый гражданин трудоспособного населения России работает в сфере малого бизнеса. Помимо объективных социально-экономических причин данного процесса, обращает на себя внимание и психологическая составляющая. Следует отметить социальную тревожность периода экономического кризиса, связанную с неуверенностью в завтрашнем дне; желание обретения стабильности. В таких социально-экономических обстоятельствах при прочих равных условиях работы для наемных работников немаловажным фактором является тип взаимоотношений с руководством. При создании малых бизнес-групп, помимо решения правовых и экономических вопросов, перед руководителем предприятия стоит важный вопрос подбора персонала – высококвалифицированного и, по возможности, преданного общему делу.

Тип личности руководителя и тип взаимоотношений между руководителем и подчиненными возможны в нескольких вариантах с соответствующими последствиями для развития малого бизнеса. Многими исследователями личности предпринимателя, руководителя поддерживается

Психология

УДК 316.6

кандидат медицинских наук, доцент кафедры истории, социологии и права Неклюдова Виктория Валентиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пермская государственная сельскохозяйственная академия им. академика Д. Н. Прянишникова» (г. Пермь)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ В МАЛЫХ БИЗНЕС-ГРУППАХ

Аннотация. Статья посвящена изучению значения межличностных отношений в деловой коммуникации руководителя и подчиненных. Проведено собственное исследование по выявлению взаимоотношений между подчиненными и руководством, а также причин увольнения подчиненных сотрудников из малых бизнес-групп.

Annotation: The article is devoted to the study of the meaning of interpersonal relations in business communication of a chief and the subordinates. There was undertaken the study in order to identify the relationship between the subordinates and their management, as well as the causes of the subordinate's dismissal out of the mini business-groups.

Ключевые слова: деловая коммуникация, эмпатия, малые бизнес-группы, руководитель, подчиненные.

Keywords: business communication, empathy, mini business groups, chief, subordinates.

Введение. Межличностные взаимодействия в малых бизнес-группах отличаются более тесными контактами сотрудников, непосредственным личным общением с формированием эмоционально окрашенных отношений, групповых норм и ценностей. Немало литературы посвящено вопросам развития и использования эмпатии в деловом общении сотрудников компании по отношению к клиентам/покупателям/партнерам. Недостаточно освещенным остается вопрос эмпатии между руководителем и подчиненными.

Формулировка цели статьи: изучить значение межличностных отношений в деловой коммуникации руководителя и подчиненных, а также выделить отсутствие эмпатии со стороны руководства как причину увольнения сотрудников малых бизнес-групп.

Изложение основного материала статьи. Развитие малого бизнеса в постсоветской России начинается с формирования организаций научно-технического творчества, временных творческих коллективов при общественных организациях, распространения бригадных подрядов в лечебно-профилактических и прочих учреждениях. Появление частной собственности в конце 1980-х гг. стало причиной возникновения и развития новых эмоционально-психологических взаимоотношений в предпринимательской деятельности [8]. Начало 1990-х гг., характеризующееся усложнением социально-экономической ситуации в стране (значительно снизился объем производства крупных промышленных предприятий, многие из них закрылись, высвободилось существенное количество трудоспособного населения),

Литература:

1. Атабекова А.А. Языковой портфель в системе подготовки студентов юридических факультетов и вузов: к вопросу об актуальности исследования и существующих противоречиях / А.А. Атабекова, И.И. Крузе // Наука и бизнес: пути развития. 2013. № 10(28). С. 11-15.
2. Голуб Г.Б. Портфолио в системе педагогической диагностики / Г.Б. Голуб, О.В. Чуракова // Школьные технологии. 2005. №1. С. 181-195.
3. Девисилов В.А. Портфолио и метод проектов как педагогическая технология мотивации и личностно ориентированного обучения в высшей школе / Девисилов В.А. // Высшее образование сегодня. 2009. № 2. С. 29-34.
4. Игонина И.В. Портфолио в системе средств оценивания учебно-профессиональных достижений студентов профессионально-педагогических специальностей дис....канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.В. Игонина. Екатеринбург, 2013. 183 с.
5. Никитина С.И. Методические аспекты создания, ведения и использования портфолио при обучении информатике в 8-11 классах: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Никитина С.И. М., 2008. 143 с.
6. Новикова Т.Г. Использование портфолио учащегося в предпрофильной подготовке и профильном обучении: метод. пособие / Т.Г. Новикова, М.А. Пинская, А.С. Прутченков, Е. Е.Федотова. М., 114 с.
7. Оценка образовательных результатов в процессе формирования портфолио студента / А.А. Шехонин, В.А. Тарлыков, И.В. Клещева, А.Ш. Багаутдинова. СПб: НИУ ИТМО, 2014. 80 с.
8. Пинская М.А. Формирующее оценивание: оценивание в классе: учеб. пособие / М.А. Пинская. М.: Логос, 2010. 264 с.
9. Смолянинова О.Г. Технология электронного портфолио в образовании: российский и зарубежный опыт: монография / О.Г. Смолянинова. – Красноярск: СФУ, 2012. 332 с.
10. Тавстуха О.Г. Технология портфолио как средство аутентичного оценивания учащихся в учреждении дополнительного образования / О.Г. Тавстуха, А.Н. Моисеева, А.А. Муратова // Омский научный вестник. Психологические и педагогические науки. 2008. № 2 (66). С. 56-68.
11. Ходырева Е.Б. Инновации в образовании: вопросы внедрения метода портфолио в высшей школе / Е.Б. Ходырева URL:http://sociosphera.com/publication/conference/2012/133/innovacii_v_obrazovanii_voprosy_vnedreniya_metoda_portfolio_v_vysshej_shkole/ (дата обращения 24.01.2017).

Педагогика

УДК 378.14

кандидат филологических наук, доцент Казаков Андрей Викторович
«Вятский государственный университет» (ВятГУ) (г. Киров);
кандидат филологических наук, доцент Банин Владимир Александрович
«Вятский государственный университет» (ВятГУ) (г. Киров);
кандидат филологических наук, доцент Банина Елена Николаевна
Волго-Вятский институт (филиал) ФГБОУ ВО «Московский государственный юридический университет имени О. Е. Кутафина (МГЮА)» (г. Киров)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В СФЕРЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ И СОВРЕМЕННАЯ ТОЧКА ЗРЕНИЯ

Аннотация. В данной научной публикации рассматриваются современные методологические подходы в сфере поликультурного образования высшей школы. Автором предлагается вариант разработки единых теоретико-методологических оснований поликультурного образования на основе системного подхода. Анализ научной литературы с учетом многогранного характера проблем поликультурного образования показал, что большая эффективность обеспечивается при постановке и решении комплексной проблемы в парадигме поликультурного образования, где во взаимосвязанном виде рассматриваются вопросы взаимоотношения интересов обучающегося и целей всего образовательного процесса, формирования этнической идентификации, национальной культуры, конструктивного диалога, отношения к человеку как высшей ценности общества и др.

Ключевые слова: поликультурное образование, образовательная среда, методология, методологический подход, методологическое основание.

Annotation. The scientific publication explores modern methodological approaches in the field of multicultural education of high school. The author offers a variant of common theoretical and methodological bases of multicultural education through a systematic approach. The analysis of scientific literature takes into account the multifaceted nature of multicultural education problems to show that greater efficiency is ensured if we formulate and solve these complex problems in the paradigm of multicultural education, where the relationship between the learner's interests and the goals of the entire educational process, the formation of ethnic identity, national culture, constructive dialogue, relation to man as the highest value of society, etc. are considered in conjunction with another.

Keywords: multicultural education, educational environment, methodology, methodological approach, methodological basis.

Введение. Главным приоритетом высшего образования, как известно, является качество межкультурного образования, его соответствие потребностям и запросам общества, государства, личности и отношений между ними на всех уровнях. Многие университеты в современной социокультурной ситуации отличаются поликультурной образовательной средой, в которой преобладает смешанный национальный состав. Поэтому поликультурная образовательная среда высшего учебного заведения призвана помочь обучающимся любой национальной принадлежности стать полноправным

осуществлялась в семьях, имеющих детей данной категории и в специализированных учреждениях Чувашской Республики.

Выводы. Сравнительный анализ показал, что «дети-дауны», с которыми занимаются по программам, ко времени поступления в детский сад или школу могут гораздо больше, чем те дети, с которыми не занимались по специальным коррекционным программам. Многие «особенные дети» сегодня стали посещать обычные школы, где они обучаются в общих классах по индивидуальным программам. Согласно результатам исследований, «особенные дети» показывают отличные успехи в образовании в условиях интеграции [6]. Дети-дауны со средними и тяжелыми нарушениями в психическом развитии могут учиться читать и писать, а также общаться со своими сверстниками.

Литература:

1. Авдеева, Н. Коррекция нарушения образа себя в раннем возрасте / Н. Авдеева // Дошкольное воспитание. – 2012. - №3. – С. 47-52.
2. Барашнев, Ю. И. Синдром Дауна. Медико-генетический и социально-психологический портрет / Ю.И. Барашнев. Изд-во: Триада-Х, 2012. –280 с.
3. Блюмина, М. Г. Нарушения слуха при болезни Дауна // Дефектология, - 2013. - № 2.- С. 76-79.
4. Вербина Г.Г. Психология семьеведения: учеб. пособие. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2011. - 417 с.
5. Выготский, Л.С. Мышление и речь. / Л.С. Выгодский. М.: Психология, 2009. - 324 с.
6. Мурзина О.П., Пыркова И.П., Вербина Г.Г. Социально-психологические особенности работы с детьми-сиротами. Чебоксары: Изд-во Чуваш. Ун-та, 2015г. - 228 с.

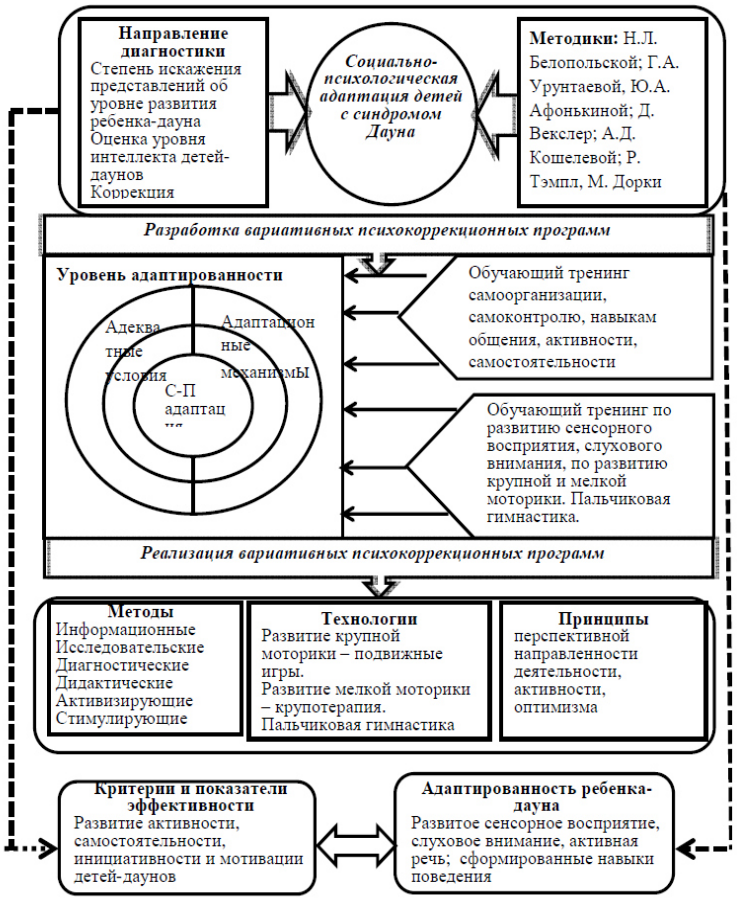


Рисунок 1. Модель сопровождения социально-психологической адаптации детей с синдромом Дауна

В модель включены: направления диагностики, методики диагностики, уровень адаптированности, в который входят адаптационные механизмы и адекватные условия социально-психологической адаптации, обучающие тренинги, принципы, методы и технологии, критерии и показатели эффективности, адаптированность ребенка-дауна, включающая в себя: развитое сенсорное восприятие, слуховое внимание, активная речь, сформированные навыки поведения. Реализация разработанной модели

членом своей собственной культуры и принять культуру других народов путем ознакомления с культурными ценностями, а также диалога культур. Однако современное высшее образование сталкивается с комплексом проблем и задач, связанных с формированием культуры межнациональных отношений молодежи в поликультурной образовательной среде. Практика показывает, что таким учреждениям высшего образования нужны не отдельные разрозненные технологии, формы формирования культуры межнациональных отношений, а система методов, которая является адекватной характеру и содержанию культуры межнациональных отношений студентов.

Анализ современных научно-педагогических исследований проблем поликультурного образования позволяет констатировать, что в его развитии нашли свое отражение теоретико-методологические подходы, как общие для всей системы образования, так и присущие только данной образовательной сфере. Преобразованные в принципы различные методологические подходы могут определить концептуальные приоритеты в педагогической практике сферы поликультурного образования. Проанализируем их.

Формулирование цели статьи. Продолжая систематизацию, начатую Н.Г. Марковой [6], Э. Р. Хакимовым [8] и др., рассмотрим основные методологические подходы в поликультурном образовании, предлагаемые в современных научных исследованиях: гуманистический, личностный, деятельностный, аксиологический, культурологический (культурособразный), антропологический, комплексный, полисубъектный (диалогический), этнопедагогический.

Изложение основного материала статьи. В современных научно-педагогических исследованиях гуманистический подход рассматривается как методология, признающая человека как высшую ценность, его право на свободу, счастье, развитие. Гуманистический подход в педагогике положил начало личностно ориентированному образованию, что предопределило изменение взгляда насущность образования: оно становится процессом индивидуального саморазвития, обретения им себя, своего образа в рамках индивидуальной траектории развития через диалог в системе «взрослый – ребенок».

Гуманистический подход в педагогике понимает учебный процесс как нечто большее, чем получение конечного результата в виде знаний умений, навыков и т.д. Гуманистическая педагогика подчеркивает уникальность и врожденную доброту каждого человека, умение сопереживать другим в культурном отношении людям.

Теория гуманизма является одной из важнейших предпосылок возникновения теории поликультурного образования (Ш.А. Амонашвили, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой и др.). Изменение образовательных парадигм вызвало к жизни инновационные подходы в области современной гуманистической педагогики, что нашло своё отражение в работах О.С. Газмана, В.П. Зинченко, Г.Б. Корнетова, А.В. Петровского и др. К предпосылкам исследуемой проблемы нами отнесены также вопросы этнопедагогики и этнопсихологии, разрабатываемые К.Ш. Ахияровым, И.П. Волковым, Э.И. Сокольниковой, М.Г. Тайчиновым и др.

Гуманистический подход к поликультурному обучению включает в себя приверженность универсальности природы человека и универсальности человеческих потребностей и убеждений, которые выходят за рамки цвета

кожи, расы, пола, возраста, идеологических границ. Гуманистический подход в контексте поликультурного образования должен способствовать пониманию и уважению человеческого опыта в рамках культур с другим идейным содержанием во времени и пространстве; развивать объективность и критические суждения. И, наконец, поликультурное образование должно выработать приверженность к идее защиты прав человека для всех, независимо от идеологических границ, вероисповедания, расы, возраста или пола.

Идеи личностного подхода приобрели особое значение еще в конце XIX в. в Германии, где оформилось течение «педагогика личности», провозгласившее целью воспитания - развитие суверенного индивида.

В начале XX в. признание получил личностно-прагматический подход американского ученого Джона Дьюи. Его «педоцентрическая» модель противопоставлялась традиционной авторитарной модели, ориентированной на содержательность и результативность образования, и провозглашала в качестве основной ценности воспитание креативного, гибкого и готового к сотрудничеству ученика.

В 60-е гг. XX в. представители гуманистической психологии (К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Мей, В. Франки), предложили личностно-центрированный подход, который в центр учебного процесса поставил обучаемого, с его разнообразными, в том числе и профессиональными потребностями и интересами, заложив основу личностно-ориентированной парадигме современного российского образования [5].

В нашей стране идеи личностного подхода начали разрабатываться с начала 80-х гг. Были предложены два направления: личностный подход (Г.К. Селевко, Н.К. Тихомирова) и личностно-ориентированный (К.А. Абульханова, М.Н. Берулава, Е.В. Бондаревская, И.С. Кон, А.В. Мудрик, А.Б. Орлов, А.В. Петровский, В.В. Сериков, И.С. Якиманская, и др.). В современных отечественных работах (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков И.С. Якиманская и др.) выдвигается целостная концепция личностно-ориентированного подхода в обучении, согласно которой обучение направляется на развитие личности ученика, а вариативность качественно новых программ позволяет ему строить индивидуальную траекторию продвижения в образовательном пространстве, самостоятельно выбирать тот вариант образовательной программы, который соответствует его личностным и профессиональным интересам и потребностям [5].

В начале 90-х гг. разрабатывается личностно-деятельностный подход [4], где личность рассматривается как субъект деятельности, которая, формируясь в деятельности, сама определяет характер этой деятельности и общения.

В 90-е гг. актуальным вопросам профессионально-ориентированного лингвистического образования в условиях многоуровневой подготовки специалистов в России и развития международного сотрудничества в рамках Совета Европы посвятили свои работы российские ученые-лингвисты: И.Л. Бим, В.Н. Богородицкая, М.Л. Вайсбурд, Ж.Л. Витлин, Н.И. Гез, К.Б. Есипович, Ю.М. Казанцева, Ю.Б. Кузьменкова, Л.В. Минаева, А.А. Миролюбов, С.К. Фоломкина, И.И. Халеева, О.З. Якушина и многие другие ученые, а также зарубежные специалисты в области лингводидактики: С. Крашен, Б. Линч, Дж. Скривинер, Дж. Трим и др.

Сравнительный анализ этих подходов показал, что личностно-центрированный подход, разработанный в рамках американской психологии,

В результате проведения занятий улучшилось общее состояние организма, дети-дауны стали более подвижными, а также произошли существенные изменения в развитии мелкой моторики.

Была проведена также индивидуальная психокоррекционная работа для развития мелкой моторики отдельно взятого ребенка-дауна. Нами были выделены два основных метода к содержанию занятий, которые применялись в работе с ребенком-дауном:

1. Использование подвижных игр и игровых упражнений с мячом. Главным средством развития моторики ребенка стали подвижные игры и игровые упражнения с мячом, которые вызывали положительные эмоции.

2. Применение крупотерапии. Работа с крупой требовала от ребенка достаточно высокой концентрации внимания и напряжения мышц пальцев и кистей рук. Поэтому в содержание методов данного типа нами были включены пальчиковые игры, которые в начале занятия подготавливали руки к выполнению более сложных заданий с крупой, а в середине занятия позволяли расслабиться и отдохнуть, выступая в качестве физкультминутки.

Успешность социальной адаптации «особенных детей» напрямую зависит от благоприятных социальных условий и среды обитания, а также способов взаимодействия с окружающим миром. Эффективность технологий, которые направлены на социально-психологическую адаптацию «особенных детей» и формирование навыков в повседневной жизни у детей, окажется намного выше, если в сопровождение социально-психологической адаптации детей данной категории будет включен процесс реализации индивидуальных программ с использованием методик, направленных на развитие и коррекцию.

По результатам исследования была создана модель сопровождения социально-психологической адаптации детей с синдромом Дауна. Модель представляет собой целостную систему, отражающую последовательно реализуемые психологические мероприятия, достижение целей которых подготавливают новые этапы психологического вмешательства в процесс сопровождения социально-психологической адаптации детей с синдромом Дауна.

У «особенных детей» наблюдаются экстраординарные способности к подражанию. А это значит, что детей с синдромом Дауна можно обучать и развивать, придав тем самым им направленность в жизни. Изучение опыта исследователей данного синдрома, а также опыт родителей, которые воспитывают «особенных детей», убеждает в том, что уровень возможностей каждого ребенка с синдромом Дауна должен оцениваться только индивидуально. Поэтому любые обобщения с «даунятами» являются ошибкой, поскольку физическое или психическое состояние ребенка с синдромом Дауна нельзя рассматривать отдельно от понимания его индивидуальных особенностей.

Несмотря на генетические нарушения у детей с синдромом Дауна, а также отсутствие эффективной формы обучения особенных детей, на сегодняшний день существует возможность социальной интеграции детей данной категории в социум. Дети-дауны имеют не только слабые, но и сильные стороны, и, соответственно, им необходимо не только упрощенная система помощи в обучении и развитии, а скорее индивидуальная программа обучения, но только в обычных условиях интеграции с обычными детьми. «Солнечным детям» сложнее обобщать, доказывать, рассуждать, осваивать новые навыки и концентрироваться, зато они, могут обладать очень хорошими способностями к визуальному обучению.

В психокоррекционной работе с детьми-даунами нами были определены следующие формы работы:

1. В работе с детьми-даунами благоприятное влияние на их развитие оказывают подвижные игры, так как улучшают двигательный аппарат.
2. Крупотерапия – это нетрадиционный вид работы с разными видами круп, целью которой является нормализация жизнедеятельности детей с синдромом Дауна. Крупотерапия корректирует мелкую моторику пальцев рук, тем самым дает возможность стимулировать его психическое развитие, улучшает общее развитие.
3. Развитие полноценного ребенка с синдромом Дауна возможно с применением комплексных занятий крупотерапией. Когда ребенок с синдромом Дауна дошкольного возраста начинает работать с различными формами круп, он тем самым концентрирует свое внимание на пальцах и кистях рук. В результате ребенок становиться более внимательным и сконцентрированным.

Дети с синдромом Дауна, с которыми проводилась комплексная программа, сами смогли выполнить аппликации с использованием круп. В результате проведения пальчиковой гимнастики и различных упражнений у детей с синдромом Дауна повысился иммунитет, улучшилось общее состояние организма.

При проведении занятий мы ориентировались, прежде всего, на:

1. Предметность мышления детей-даунов.
2. На наглядно-действенное мышление, как базу для дальнейшего перехода к наглядно-образному и логическому мышлению.
3. На собственную мотивацию ребенка-дауна.
4. На зрительный, слуховой и тактильный анализаторы.
5. На обучение в игровой форме.

рассматривает развитие личности как приспособление к условиям окружающей действительности, в то время, как личностный, личностно-ориентированный и личностно-деятельностный подходы, интерпретирующие развитие личности как процесс и результат присвоения социального опыта в процессе познания и деятельности, имеют единую методологическую основу – культурно-историческую теорию Л.С. Выготского.

Для того чтобы в полной мере участвовать в культурном плюралистическом обществе, крайне важно, чтобы студенты научились принимать различия и воспринимать разнообразие как нечто положительное. В поликультурной личностно-ориентированной среде студенты учатся уважать сходства, а не бояться различий между своей и другими культурами. Преподаватели могут этому содействовать путем включения культурного плюрализма в обучение: помогать учащимся собирать информацию и делать сравнения в рамках отдельных исследований образа повседневной жизни инокультурных студентов, культуры потребления пищи, отношения к пространству и времени у разных народов, традиции и методы обучения и преподавания других стран, способов проведения досуга и т.д.

Установлено, что деятельность – основа, средство и фактор развития личности. Этот факт обуславливает необходимость реализации в педагогическом исследовании и практике тесно связанного с личностным деятельностного подхода.

В современных научно-педагогических исследованиях деятельностный подход рассматривается как методология, обосновывающая процесс формирования личности через активную предметную деятельность, активные способы познания и преобразования мира, активное общение с другими людьми.

Основы теории деятельностного подхода были заложены в работах Маркса, Энгельса, Выготского, Леонтьева и Лурия. Л. С. Выготский переработал концепцию Маркса о медиации, утверждая, что развитие человеческого потенциала базируется, скорее всего, не на бихевиористской модели индивидуального стимула и реакции, а на целом ряде взаимодействий в рамках отдельных социальных и культурных контекстов. А. Н. Леонтьев (1978) расширил идеи Л. С. Выготского, обратившись к различиям между коллективной и индивидуальной видами деятельности. Действительно, теория деятельностного подхода представляет собой скорее не методологию, а «основу для изучения различных форм человеческого праксиса с точки зрения процесса развития человеческого потенциала, причем такого процесса, в котором и индивидуальные, и социальные уровни тесно взаимосвязаны между собой» [14, p. 21]. Если исходить из объяснений К. Куути, то теория деятельности рассматривается через социально-культурную и социально-историческую призмы, сфокусированные на взаимодействии человеческой деятельности и сознания в соответствующей окружающей обстановке. Таким образом, при анализе человеческой деятельности, мы должны исследовать не только те виды деятельности, которыми занимаются люди, но и кто является участником этой деятельности, каковы их цели и намерения, какие объекты или продукты являются результатом этой деятельности, какие правила и нормы окружают эту деятельность, а также более широкое сообщество, в котором происходит эта деятельность [12].

В теории деятельности, деятельность включает в свой состав субъект и объект, посредником между которыми выступает некий инструмент. Деятельность осуществляется субъектом с помощью инструментов, что приводит к появлению объекта, как результата проведенной работы дает широкое определение коллективной деятельности, под которой понимается взаимодействие между инструментально опосредованной деятельностной активностью и (1) системой правил, (2) сообществом и (3) разделением труда. В любой среде или сообществе, правила состоят из чётко сформулированных правил, порядка действий и условий, которые ограничивают деятельность, а также негласных социальных норм, стандартов поведения и отношений между членами сообщества [11]. Сообщество подразумевает под собой отдельных людей (или группу лиц), которые сосредотачивают, по крайней мере, часть своих усилий на объекте. Разделение труда включает в себя как горизонтальное разделение задач между сотрудничающими членами сообщества, так и вертикальное разделение власти и статуса. На рисунке 1 дано схематическое представление общей модели деятельности.

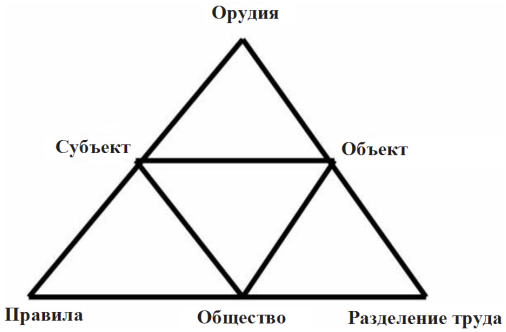


Рис. 1. Теория деятельности

В сущности, на рисунке 1 под Обществом в нашем исследовании понимается поликультурная среда обучения, а Объектом обучения являются разнообразные в культурном отношении студенты. Структура Субъекта также неоднородна. На сегодняшний день процесс интернационализации высшего образования включает не только студенческую, но и преподавательскую мобильность. Увеличение числа иностранных преподавателей и студентов не может не сказаться на поликультурной среде обучения российских вузов.

В поликультурном учебном процессе существует объективная необходимость сосредоточить внимание на развитие двусторонних отношений в диаде преподаватель-студент. В силу этого возрос интерес ученых к проблеме аксиологического аспекта в преподавании. Аксиологический подход становится органическим и необходимым компонентом новой образовательной парадигмы.

В современных научно-педагогических исследованиях аксиологический подход рассматривается как методология, определяющая образование как ценностное самоопределение личности через понимание смысла, целей и

результате чего возникает аномальное развитие ребенка. Сложность структуры аномального развития «особенного ребенка» связана с тем, что в наличии первичного дефекта, который был вызван биологическим фактором и вторичным нарушением, возникло неправильное развитие «особенного ребенка». В качестве последствий неправильного развития детей отмечается феномен «социального аутизма» - отстраненность от внешнего мира. Если исключить «детей-даунов» из жизни общества, то это обязательно отразится на качестве жизни детей данной категории, и их семьи; тем самым происходит нарушение связи между семьей и обществом.

Нарушения в развитии проявляются у «даунят» с первых месяцев их жизни. Так при осмотре ребенка с синдромом Дауна бросается в глаза низкая активность таких детей, они бездейственны. У «даунят» происходит замедленное формирование двигательных функций, а это приводит к задержке развития всех процессов в психологическом плане. Структура психических нарушений у «детей-даунов» различна: речь возникает поздно и на протяжении всей жизни у многих детей с синдромом Дауна остается неразвитой, они понимают слова не в полном объеме, запас слов скудный. Особенно отстает мелкая моторика и речь. Поэтому для полноценного развития «особенных детей» необходима индивидуальная программа по развитию мелкой моторики, в частности применение крупотерапии. Ближе к 3-4 годам «даунята» становятся более активными и живыми, потому что начинают делать свои первые шаги. В этом возрасте у «особенных детей» начинает формироваться речь, они начинают чувствовать любовь к своим близким и родным. Однако развитие речи в этом возрасте (3-4 года) у «особенных детей» идет медленно и они очень сильно отстают от сверстников. Речевые нарушения у «даунят» связаны с недостаточностью их развития в интеллектуальной сфере и врожденными проблемами со слухом. Однако, хотя интеллектуальный дефект и присутствует в процессе рождения «особенного ребенка», эмоциональная сфера у них сохраняется на протяжении всей жизни. «Особенные дети» очень ласковые, послушные, доброжелательные. «Даунята», как и все нормальные дети, любят, смущаются, обижаются, хотя иногда им присуще раздражительность, злобность и упрямство. Многие из «детей-даунов» очень любопытные, могут хорошо подражать сверстникам и взрослым; такие качества обусловливают возможность обучения их навыкам самообслуживания и привлечения к труду. Состояние уровня навыков и умений, которого могут достичь «солнечные дети» различны и для всех детей разное. Данный фактор, по мнению многих исследователей, обусловлен генетикой ребенка и средой обитания [2].

Необходимо отметить, что по отношению к «особенным детям» исследователи занимают самые разные точки воззрения [1]. Одни ученые до сих пор придерживаются точки зрения, что «особенные дети» не способны ни к какому обучению и воспитанию. Они считают, что «солнечным детям» недоступны чтение и письмо, потому, что уровень их интеллекта характерен для развития «имбицилл». Другие исследователи придерживаются позиции в сторону оптимизма, аргументируя ее тем, что, несмотря на то, что «особенным детям», как правило, недоступны счетные операции, а также абстракция, для многих из «особенных детей» характерна хорошо развитая память и наблюдательность [1].

development of children with Down syndrome and the need for an early correction. According to the study created and tested a model of support of social and psychological adaptation of children with Down syndrome.

Keywords: Down syndrome, children with developmental disorders, especially children, early correction of social and psychological adaptation, accompaniment.

Введение. Проблема социально-психологической адаптации детей с нарушениями в развитии остается одной из наиболее актуальных в современном обществе.

В настоящее время исследователи понимают необходимость оказания и коррекции ранней помощи и поддержки семей, воспитывающих ребенка с синдромом Дауна. Социальная помощь, коррекция развития «особенного ребенка» - это целый комплекс мероприятий, которые связаны не только с тем, чтобы этот ребенок выжил, но и с его лечением, образованием, социальной интеграцией в общество. В Российской Федерации за последние несколько лет социальных и экономических реформ были приняты законы и нормативные акты со стороны правительства для защиты «детей с синдромом Дауна». Все правовые документы в своей сущности рассматривают лиц, которые имеют проблемы в психологическом развитии как объект социальной помощи и заботы. Отношение общества к детям с синдромом Дауна сегодня стало оценкой уровня цивилизованности и развития общества. Интерес, который проявляется различными специалистами к «особенным детям», объясняется, прежде всего, тем, что сегодня не только в Европе, но и в России часто стали рождаться дети с синдромом Дауна. Большинство разработок основ психологических исследований, которые предпринимались в последние годы по проблеме ранней коррекции «особенных детей» сделали научные изыскания для более тщательного анализа состояния проблемы, которая даст возможность успешной их адаптации и интеграции «особенных детей» в социум.

Потребность в профессиональном социально-психологическом сопровождении детей с нарушениями в развитии подчеркивали многие отечественные исследователи (Малофеев, 1994; Мамайчук, 2001, 2003; Шипицина, 2001, 2005; Исаев, 2003; Стребелева, 1998, 2004; Иванов, 2005 и др.). Особое значение в оптимизации системы помощи детям с нарушениями в развитии и их родителям придается раннему началу психолого-педагогической помощи (Кожевникова, Мухамедрахимов, Чистович, 1995; Мухамедрахимов, 1999; Разенкова, 2001; Шипицина, 2001; Мамайчук, 2001, 2003; Кожевникова и др., 2002, 2003; Аксенова, 2002; Жиянова, 2002; Малофеев, 1997, 2003; Исаев, 2003, 2004; Шматко, 2003; Стребелева, 1998, 2004; и др.).

Изложение основного материала статьи. Анализ научной литературы и результаты исследований показывают, что синдром Дауна изучался в русле и в форме «олигофрении», Л. Даун говорил о синдроме Дауна как о идиотии монголоидного происхождения. В начале XX века многие ученые согласились с генетическим происхождением «даунят». Развитие детей с синдромом Дауна имеет несколько отличительных закономерностей, в определении которых важную роль сыграли исследования российских дефектологов, что отражено непосредственно в трудах Л.С. Выготского [5]. Л.С. Выготским была заложена идея о структуре аномального развития ребёнка, согласно которой идея о наличие дефекта интеллектуального может вызвать выпадение одной из функций, а это в свою очередь приводит к целому ряду отклонений, в

ресурсов собственной жизни. Основу содержания образования составляет иерархия ценностей – социальных, государственных, личных.

Одной из проблем преподавания в поликультурном образовательном пространстве вуза является наличие различий в системах ценностей разнообразных в культурном отношении студентов. Аксиологический подход выступает своеобразным «мостом» между теорией и практикой, т.е. выполняет роль механизма связи между практическим и абстрактно-теоретическим уровнями познания и отношений к окружающему миру. Несмотря на то, что в литературе мало исследуются теоретические и практические основы в этой области, знание системы ценностей поликультурных студентов является важным практическим аспектам повседневной работы, которую проводят преподаватели с такими студентами в вузе. Здесь стоит подчеркнуть две вещи. С одной стороны, ценности являются неотъемлемой частью образовательной деятельности, которая может поддерживать и стимулировать академическую успеваемость поликультурных студентов [20]. С другой стороны, сопряжение нескольких культурных традиций в содержании, методах и организационных формах образования может быть способом признания обучающимися явлений культурного многообразия как общественной нормы и личностной ценности [8].

Культурологический подход как методология познания и преобразования педагогической реальности имеет своим основанием аксиологию, учение о ценностях и ценностной структуре мира.

Культурологический подход обусловлен объективной связью человека с культурой как системой ценностей. Человек содержит в себе часть культуры. Он не только развивается на основе освоенной им культуры, но и вносит в нее нечто принципиально новое, т. е. он становится творцом новых элементов культуры. В связи с этим освоение культуры как системы ценностей представляет собой, во-первых, развитие самого человека и, во-вторых, становление его как творческой личности.

В современных научно-педагогических исследованиях культурологический подход рассматривается как методология, представляющая человека как уникальный мир культуры, а его образование как творение себя в процессе взаимодействия с системой культурных ценностей, отражающих богатство общечеловеческой и национальной культур.

Понятия образования и культуры тесно связаны между собой. В литературе, посвященной проблемам образования [16], выделяется, по крайней мере, четыре различных подхода к взаимоотношению культуры и образования.

Традиционная точка зрения на культуру как на некий образец действий, поступков, модели поведения, общения, оценивания имеет важное значение, так как эти модели позволяют её носителям выжить биологически, психологически, и социально, создавая при этом непрерывно расширяющийся, пополняющийся новыми артефактами, орудиями производства, видами деятельности, знаниями, манерами поведения мир вокруг нас [1].

Другие ученые утверждают, что культура «не имеет внутренней территории» [2], и что она существует только на границе с другой культурой. При этом подходе культура понимается как некая граница, пограничный рубеж. Акцент делается на том, чтобы научиться мирно сосуществовать с культурно Иным путем установления толерантных отношений и очерчивания четких границ с этим Иным. Здесь действует принцип «Живи сам и дай жить

другим». Речь идет о том, как сохранить свой уклад жизни и терпимость к другим.

Следующая группа ученых определяют культуру как авторское творчество, которое находится в постоянном движении, постоянно выходит за рамки своего бытия [18]. В подходе к культуре как к творчеству изменение окружающего мира, то есть признание трансцендентности своего бытия, является приоритетом общественного волеизъявления. Культура рассматривается как живой процесс активного созидания, которое отличается от стандартного массового изготовления.

И, наконец, еще одна группа ученых рассматривает культуру как критический диалог, который разрушает нечто уже известное [17]. В культуре с позиций критического диалога потребность общества направлена на поиски истины, с акцентом на «поиски» как нескончаемый диалог.

Хотя все четыре подхода к культуре парадигматически отличаются друг от друга, они не обязательно являются взаимоисключающими.

Поликультурность в образовании трактует разнообразие общества как полезный фактор его развития и как существенное условие личностного роста каждого человека. Сущностно, поликультурное образование – это образование, которое так сопрягает в своих целях, содержании, методах и организационных формах две и более культурные традиции, чтобы у его субъектов (в первую очередь – у учащихся) происходило присвоение его субъектами явлений культурного многообразия как общественной нормы и личностной ценности, а образов культуры и человека как результатов творческого межкультурного взаимообогащения. В поликультурном образовании ни одна этническая культура не выступает эталоном для оценки других, так как равноценна; разные культуры признаны как культурно-историческое наследие человечества и взаимосвязаны. Каждый учащийся осуществляет культурное самоопределение в мире этносов, государственно-территориальных образований, человечества, при этом у каждого формируется межкультурная компетентность – готовность и способность вступать в переговоры с представителями всех культур современного общества, приходить к взаимообогащающим друг друга решениям.

Кроме того, как утверждает Сабин Краевски [13], интернационализация и межкультурная или поликультурная компетенции являются ключевыми вопросами особенно в высших учебных заведениях по всему миру. Во времена расширения глобализации хорошо развитая межкультурная компетенция выступает в качестве одного из наиболее желательных навыков для тех, кто планирует работать или учиться в областях, связанных с международной деятельностью.

Итак, интернационализация – общая цель официальной политики в области образования во многих странах. Личности с разными убеждениями, ценностями и образом жизни не могут избежать взаимодействия друг с другом в мультикультурных обществах и в глобализованном мире. Работая с представителями разных культур, людям приходится переосмысливать свое поведение и узнавать новые способы мышления и взаимодействия. В поликультурном обществе глобальная компетентность, т.е. в самом широком понимании «знания о мире и о том, как он устроен» [15], и межкультурные навыки необходимы в повседневных ситуациях в любом возрасте: как для молодежи, так и для взрослых.

психологии. Учебно-методическое пособие. Москва. Изд-во «Школьная пресса». 2012. - 158 с.

11. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь – справочник по психодиагностике. – СПб, 1999 – 519 с.

12. Вассерман, Л.И., Горьковая, И.А., Ромицына, Е.Е. Родители глазами подростка: психологическая диагностика в медико-педагогической практике / Л.И. Вассерман, И.А. Горьковая, Е.Е. Ромицина. Учебное пособие. - СПб.: Речь, 2004. – 178 с.

13. Akhmetzyanova A.I. Anticipation and Prediction Interrelation Neuropsychological Mechanisms at Youthful Age. The Social Sciences, 2015. 10: 399-401.

14. Ildar R. Abitov. Model of Psychological Disadaptation at Psychosomatic and Neurotic Disorders. Review of European Studies. 2015.7(1), 130 – 136.

15. Минуллина А.Ф., Сарбаева О.Ю. Взаимосвязь факторов семейного воспитания и суицидальной активности подростков. Практическая медицина. 2015. - 5 (90). С. 27-30.

16. Либин Д., Либина А. Стили реагирования на стресс: психологическая защита или совладание со сложными обстоятельствами // Стиль человека: психологический анализ. - М., 1998. – 117 с.

17. Муртазина Э.И., Минуллина А.Ф. Установки на воспитание и семейную роль у отцов в Исламе. Современные проблемы науки и образования. 2014. - №3. С. 667.

Психология

УДК:616.714.1-007.125-053.2:612.821.35

аспирант Мурзина Ольга Петровна
Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева (г. Чебоксары);
доктор психологических наук, профессор Вербина Галина Георгиевна
ФГБОУ ВПО Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова» (г. Чебоксары)

СОПРОВОЖДЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о сопровождении социально-психологической адаптации детей с синдромом Дауна. Представлен анализ научной литературы и результаты исследований синдрома Дауна. Раскрываются этапы развития детей-даунов и необходимость их ранней коррекции. По результатам исследования создана и апробирована модель сопровождения социально-психологической адаптации детей с синдромом Дауна.

Ключевые слова: синдром Дауна, дети с нарушениями в развитии, особенные дети, ранняя коррекция, социально-психологическая адаптация, сопровождение.

Annotation. The article discusses the support of social and psychological adaptation of children with Down syndrome. There presents the analysis of scientific literature and the results of some research of Down syndrome. Reveals the stages of

Выводы. В ходе проведенного исследования были сформулированы следующие выводы: 1. Группа испытуемых с высоким суицидальным риском чаще, чем группа с низким суицидальным риском актуализирует в своем поведении все виды суицидальных намерений (демонстративность, аффективность, несостоятельность, социальный пессимизм, слом культурных барьеров, а также максимизирует инфантильные ценности, проблематично отстраивает временную перспективу). 2. Группа подростков с высоким суицидальным риском используют неадаптивные копинг-стратегии (конфронтация, дистанцирование, бегство-избегание, самоконтроль, поиск социальной поддержки). 3. Подростки с низким суицидальным риском используют более широкий репертуар копинг-стратегий поведения.

4. Подростки с низким суицидальным риском высоко оценивают позитивный интерес их матери к себе, проявляющийся в ее принятии, поддержке и эмоциональном контакте. 5. Риск суицидального поведения у подростков обуславливается негармоничными отношениями с матерью в большей мере, чем с отцом. Таким образом, гипотеза о том, что обуславливающим фактором суицидальной активности подростков являются их неконструктивные копинг-стратегии поведения, сформированные в условиях неблагоприятных детско-родительских отношений, подтвердилась.

Материалы статьи представляют практическую ценность для психолого-педагогического сопровождения в образовательном процессе учащихся, а также в консультативной работе по вопросам детско-родительских отношений.

Литература:

1. Василюк Ф. Е. Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2001. - №4. – С. 24-29.

2. Алимова М.А. Суицидальное поведение подростков: диагностика, профилактика, коррекция: метод. пособие. / Барнаул, 2014. – 100 с.

3. Личко А. Е., Александров А. А. Суицидальное поведение подростков. // Клинико-психологические социальные и правовые проблемы суицидального поведения. - М., 1974. - С. 71-79.

4. Сотникова Ю.Л. Защитные механизмы личностей в организации пациентов с расстройствами адаптации и суицидальными попытками. / Ю.Л. Сотникова. - Дисс.... канд. психол. наук. - М., 2005. - 177 с.

5. Ildar Ravilyevich Abitov, Inna Imamovna Sokolova, Alsou Mirzayanovna Aydarova, Marina Sergeevna Ilina. Why cannot people cope with stress? Journal of Organizational Culture, Communications and Conflict. 20, Special Issue. 2016. 269 – 273.

6. Сирота Н.А., Ялтонский В.М. Копинг-поведение и психопрофилактика психосоциальных расстройств у подростков. - Обозр. психиат. и мед. психол., 1994. - С. 63-74.

7. Сотникова Ю.Л. Защитные механизмы личностей в организации пациентов с расстройствами адаптации и суицидальными попытками. / Ю.Л. Сотникова. - Дисс. канд. психол. наук. - М., 2005. - 177 с.

8. Туманова Е.Н. Помощь подростку в кризисной ситуации жизни. Саратов, 2002. – 120 с.

9. Исакова Е.К., Лазаренко Д.В., Ахметова Э.Ж. Взаимосвязь семейного отношения и склонности подростков к суицидальному поведению // Педагогические науки. Социальная педагогика. – 2001. - №6. – С. 72-76.

10. Фролова А.В., Минуллина А.Ф. Практикум по клинической

Люди интеллигентного труда, преподаватели и студенты пересекают границы для обмена опытом, получения образования или написания научного исследования. По оценке ЮНЕСКО, количество иностранных студентов к 2020 году составит около 7 миллионов [9]. Европейская комиссия, ответственная за подготовку законопроектов и выполнение решений Европарламента, поставила перед собой цель, что к 2020 году 20% всех выпускников европейского высшего образования будет иметь опыт учебы за рубежом [19]. В этом свете межкультурная компетенция преподавателей становится важным требованием.

В современных научно-педагогических исследованиях антропологический подход рассматривается как методология, признающая целостность человека в неделимости его духовной (культурной), социальной и телесной (природной) сущности, а образование – как творческую и ответственную реализацию человеком своей природы.

Приоритетное значение в педагогической практике приобретают концепции мультиперспективного общего образования, в котором ведущую роль играет культурно-антропологический подход с идеей признания и уважения для всех членов общества. Тезис о наличии антропологических универсалий [7] ориентирует современные концепции поликультурного образования на умение личности находить консенсусы в вопросах совместной жизнедеятельности человека в гетерогенном мире. Выдвижение на первый план основополагающей ценности поликультурного образования - признание другого - также обусловлено влиянием культурно-антропологического подхода. В качестве ведущих ценностей выступают гуманность, свобода, ответственность, толерантность, демократия, солидарность, сотрудничество.

Определяющей характеристикой антропологического подхода является целостное понимание и изучение Человека как био-психо-социо-культурной системы.

В основу познания Человека как био-психо-социо-культурной целостности положены идеи системного подхода, которые разрабатывались И.Б. Блаубергом, В.П. Кузьминым, Э.Г. Юдиным и другими. Изучению человека как целостной системы посвящены психологические труды Б.Г. Ананьева, П.П. Блонского, Л.С. Выготского, В.П. Зинченко, Е.И. Исаева, В.Е. Клочко, Д.А. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, В.С. Мерлина, В.И. Слободчикова и др. Антропологический подход как основа педагогического образования предполагает также изучение Человека как «предмета воспитания». Основоположником антрополого-педагогической науки является К.Д. Ушинский. Современные антропологические исследования в области образования осуществлены Б.М. Бим-Бадом, В.В. Кузьминым, В.И. Максаковой, Н.М. Невзоровым, А.Н. Орловым, Л.К. Рахлевской, В.А. Сластёниным, В.В. Чистяковым и др. В профессионально-педагогическом образовании антропологический подход задаёт направленность интегративным процессам. Обзор педагогических исследований показал, что в работах СВ. Васильевой, Н.М. Гаранович, К.Ю. Колесиной, А.И. Кондратас, Р.З. Мустафиной, Ю.А. Солодовникова и др. рассматриваются разные аспекты интеграции в процессе подготовки будущих учителей, за исключением вопросов интеграции антропологического знания. Теоретико-методологические основы педагогического образования нашли отражение в трудах О.А. Абдулиной, Е.П. Белозерцева, Ю.Н. Кулюткина, В.А. Сластёнина, Л.Ф. Спирина, Е.Н. Шиянова и других. В частности, антропологический

подход, по мнению В.А. Сластёнина, должен выступить той основой, на которой в русле гуманной парадигмы будет базироваться педагогическое образование.

В современных научно-педагогических исследованиях комплексный подход рассматривается как методология, обосновывающая, с одной стороны, целостность личности как взаимосвязанное взаимодействие всех ее сторон (интеллектуальной, эмоциональной, волевой, действенно-практической), с другой – целостность педагогического процесса как развитость всех его компонентов, скоординированность взаимодействия всех его участников.

Фактически сфера образования является объектом внимания и приложения многих общественных, естественных и даже технических наук, поскольку трудно себе представить, чтобы научное обоснование развития целостной системы образования обходилось без междисциплинарного взаимодействия, синтеза экономики, социологии, истории, философии, науковедения, различных отраслей знаний о природе, техники и технологии, всего комплекса наук о человеке и формировании личности – педагогики, физиологии, психологии, медицины и т.д.

В этом интегративном взаимодействии поликультурный подход к образованию должен найти свое достойное место, занять свою «нишу» для наиболее эффективного выполнения своих собственных специфических функций.

Современный этап развития поликультурной образовательной среды предполагает хорошее освоение каждым индивидом своей культуры и культуры совместно проживающих с ним народов и опирается на человековедческие знания в философии, психологии, культурологии, медицине, социологии, юриспруденции и других науках.

Интеграция таких знаний позволяет учитывать потребности, интересы, возможности обучающихся, строить процесс поликультурного образования на принципах диалога, сотрудничества преподавателя и студентов, дифференцированного, личностно-ориентированного подходов.

Попытки создания системы образования на комплексной, интегрированной основе были предприняты в 20-е гг. американским исследователем Дж. Дьюи и отечественными учеными С. Т. Шацким, С. Л. Рубинштейном.

Комплексный подход открывает перспективу использования общенаучных методов междисциплинарного исследования в педагогике работы с иностранными студентами, приводит к заинтересованному, личностно-значимому и осмысленному восприятию материала, мотивации учения, привлечению учащихся к разнообразным видам общественно-полезной, творческой деятельности, помогает осуществлять комплексный, системный, гуманный педагогический процесс. При этом, интегрирующим фактором может служить «философское, историческое, психологическое, валеологическое, культурологическое, правовое и другое знание» [3].

Использование полисубъектного (диалогического) подхода в качестве инструмента обучения в поликультурном пространстве основывается на социокультурной точки зрения Л.С. Выготского (1978) с одной стороны, а с другой – на конструктивистской теории обучения (Brooks & Brooks, 1993; Kroll & Black, 1993; von Glaserfeld, 1987). В конструктивистской теории обучение истолковываться не как пассивный процесс поглощения

Отношение отца подростками с высоким суицидальным риском оценивается как «Директивное», проявляющееся в тенденции к лидерству, путем завоевания авторитета, через фактические достижения и применение доминантного стиля общения, как «Враждебное», в котором жестокие отцы обычно солидарны с общественным мнением, сильно придерживаются договоренностей, удовлетворяют требования других быть хорошим отцом, пытаются вымуштровать сына в соответствии с общественным представлением об идеальном ребенке. Отношение отца подростками оценивается также как «Непоследовательное», которое подростки видят в непредсказуемости, невозможности предвидеть, реакцию отца на ситуацию или событие [17].

Исследование взаимосвязи между суицидальными наклонностями, копинг-стратегиями подростков и отношением родителей к подросткам проводилось с помощью корреляционного анализа в программе Microsoft Excel.

Для подростков с высоким суицидальным риском характерна значимость отношения матери к ним (значимых корреляционных связей суицидального риска с показателями отношения отца к ребенку не выявлено), особенно таких ее проявлений, как позитивный интерес, автономность и непоследовательность. А также суицидальный риск данной группы подростков связан с конфронтационной копинг-стратегией, которая в целом оценивается как неадаптивная. Однако, при умеренном использовании этой стратегии поведения, проявляющейся в предприимчивости в разрешении проблемных ситуаций, а также умении отстаивать свои собственные интересы, суицидальный риск снижается.

Для подростков с низким суицидальным риском характерна значимость отношения матери к ним (значимых корреляционных связей суицидального риска с показателями отношения отца к ребенку не выявлено, только присутствует связь автономности отца с копинг-стратегией «Самоконтроля»), особенно таких ее проявлений, как «Позитивный интерес» и «Враждебность», а также суицидальный риск данной группы подростков связан с копинг-стратегиями «Поиска социальной поддержки» и «Планирования решения проблем».

При сравнении двух групп видно, что суицидальный риск связан с отношением матери, оценки этого отношения подростком. С отношением отца значимых связей не выявлено. Также группа подростков с низким суицидальным риском использует в несколько раз больше копинг-стратегий, влияющий на степень суицидального риска. Так, в группе с высоким суицидальным риском значимые связи имеет скорее неадаптивная копинг-стратегия «Конфронтация». А в группе с низким суицидальным риском особо стоит отметить копинг-стратегию «Планирование решения проблем», активное применение которой уменьшает степень таких суицидальных показателей, как «Демонстративность», «Несостоятельность», «Социальный пессимизм».

То есть в случае, когда подросток стремится преодолеть проблемы через целенаправленный анализ ситуации и всех возможных способов поведения, у него снижается негативная, враждебная оценка мира, подросток скорее будет оценивать себя как состоятельным и компетентным, включенным в мир, у него не будет возникать желания шантажировать окружающих, привлекая к себе и своим проблемам внимание, ожидая сочувствия и понимания.

Таким образом, подростки с высоким суицидальным риском в большей степени используют неадаптивные копинг-стратегии. Так, для подростков из первой группы характерно стремление к решению проблемы нецеленаправленной поведенческой активностью, без осуществления конкретных действий, преодоление негативных переживаний за счет снижения ее значимости и степени эмоциональной вовлеченности в проблему, через обесценивание, переключение внимания, отстранение.

Подростки с высоким суицидальным риском чаще преодолевают негативные переживания за счет самоконтроля или целенаправленного подавления и сдерживания своих эмоциональных реакций, за счет минимизации их влияния на восприятие ситуации, контроля поведения. Они чаще реагируют по принципу «бегства-избегания» или уклонения (отрицания проблемы, фантазирования, неоправданных ожиданий, отвлечения и т.д.). Также для них характерен поиск решения проблем за счет привлечения сторонних, общественных ресурсов, дополнительной информационной, а также эмоциональной и действенной поддержки.

При этом подростки из первой группы имеют большую способность к преодолению отрицательных переживаний через положительное, философское переосмысление проблемной ситуации, включение ее в широкий контекст личностного саморазвития. Полученные результаты находят свое подтверждение и в других работах, посвященных проблеме совладающего поведения, прогностическим способностям в молодежной среде [13, 14].

Исследование особенностей детско-родительских отношений проводилось с помощью методики - Опросник ADOR («Подростки о родителях») [12]. Отношение родителей к подростку является важнейшим фактором формирования суицидального риска, особенно это проявляется в характере отношения матери к подростку, поскольку более высокое значение показателя «Позитивный интерес матери» наблюдается в группе подростков с низким суицидальным риском, а остальные показатели («Директивность», «Враждебность», «Автономность», «Непоследовательность»), которые в основном можно оценить как негативные, выше в группе с высоким суицидальным риском. Таким образом, подростки с низким суицидальным риском высоко оценивают «Позитивный интерес» их матерей к себе, который проявляется в ее принятии, поддержке ребенка, дружеском общении, в установленном эмоциональном контакте. Подтверждение полученных результатов содержится в более ранних наших работах [15], а также в ряде других исследований [16].

Подростки с высоким суицидальным риском дают более высокие оценки негативных типов родительского отношения, в основном со стороны матери, но также и по некоторым негативным показателям отношения отца. Отношение матери такими подростками оценивается как «Директивное» (8, 5), то есть навязывающее им чувство вины по отношению к ней, ее указаниям и частым напоминаниям. Такая мать жертвует всем ради ребенка и стремится всеми возможными способами исключить несоответствующее его поведение. Отношение матерей такими подростками также оценивается как «Враждебное», «Автономное» и «Непоследовательное», то есть характеризующееся агрессивностью, большой строгостью матери в межличностных отношениях, эмоциональной холодностью, авторитарностью.

информации, а как активный процесс построения смысла. Другими словами, не знания помещаются в обучающихся; а обучающиеся конструируют свои собственные знания в ответ на новую информацию и опыт. Межкультурное диалоговое взаимодействие предоставляет студентам возможность разобраться со своими мыслями, идеями, возникающими в процессе общения в поликультурном пространстве вуза, соотнести новые факты со своим личным опытом и убеждениями, а затем построить свои собственные представления. Диалог может служить не только повышению уровня знаний студентов, но и способствовать самопознанию и самопониманию (Emig, 1977; Fulwiler, 1997; Kelly, 1995; Mayher, Lester, & Pradl, 1983; McMahon, 1997; Staton, 1987). Интерактивное взаимодействие в поликультурном пространстве вуза под руководством преподавателя стимулирует более высокий уровень мышления. Преподаватели могут использовать диалог как средство, которое заставляет студентов мыслить более критически и подталкивает их к более высоким уровням когнитивного развития. Такое поощрение к самостоятельному мышлению через постановку посильных для решения задач согласуется с концепцией Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития, которая может быть определена как область, в которой ученик может выполнить определенную задачу, если получает соответствующую поддержку (Tudge, 1990; Выготский, 1978). Л.С. Выготский считал, что более осведомленный наставник ведет обучающегося за собой туда, где последний может без посторонней помощи справляться с задачами. Более знающий преподаватель способствует росту учащегося за счет определения текущего уровня обучаемого, а затем обеспечивает соответствующее руководство и поддержку, чтобы помочь ему приблизиться к более высокому уровню функционирования мозга и, как следствие, получение более качественных знаний. Кроме того, Шор и Фрейре (1987) утверждают, что диалог между учителем и учеником является важнейший частью хорошего обучения. Идея о стимулировании диалога между учителем и учеником созвучна с точкой зрения Л.С. Выготского о роли языка и социального взаимодействия в процессе обучения (Gallimore & Tharp, 1990; Gavelek, 1986; Выготский, 1978).

Диалог является отличным инструментом, помогающим преподавателю определить уровень, на котором студенты готовы учиться, и обеспечить со стороны преподавателя надлежащую поддержку учащимся в целях содействия их непрерывному обучению. Поэтому личность рассматривается как система характерных для нее отношений, как носитель взаимоотношений и взаимодействий социальной группы. Диалогический подход в единстве с личностным и деятельностным позволяет создать психолого-педагогическое единство субъектов, благодаря которому «объектное» воздействие уступает место творческому процессу взаиморазвития и саморазвития.

Этнопедагогический подход предполагает организацию и осуществление образовательного процесса с опорой на национальные традиции народа, его культуру, национально-этническую обрядность, обычаи, привычки.

Значительное внимание этнопедагогическим проблемам мы находим в трудах С.А. Арутюновой, М.М. Бахтина, А.И. Герцена, А.А. Гусейнова, А. Дистервега, Н.Н. Карамзина, Я.А. Коменского, И.Г. Песталлоци, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, и др. Проблемы этнопедагогической подготовки преподавателя рассмотрены в трудах учёных Ш.Х. Арсалиева, Т.А. Дзюба, А.М. Изиевой, М.Г. Харитонова и др. Ценные этнопедагогические

исследования проводились российскими учёными А.Ф. Афанасьевым, К.И. Бузаровым, Г.С. Виноградовым, А.Э. Измайловым, Я.И. Ханбиковым, А.Р. Хинтибидзе. Перспективам этнокультурной педагогики посвящены исследования О.Д. Мукаевой, Т.Н. Петровой, В.Я. Пятина, А.Б. Панькина.

Мультикультурное воспитание рассматривает преподавателя в качестве посредника между культурами разных народов, организации межкультурных коммуникации. Для осознания многообразия современного мира, понимания важности культурного плюрализма необходимы культурологические, этнопедагогические, этнопсихологические, этноисторические знания. Мультикультурная педагогика не может не учитывать множество типов, моделей и педагогических ориентаций, адекватных мировоззрению и запросам этнокультурных групп. Учитывая объективное несовпадение культурных пожеланий отдельных этносов и общероссийских государственных целей образования, поликультурное обучение проводится по единым федеральным стандартам, имеющим в своем составе национально-региональный компонент, который направлен на отражение в содержании учебного процесса историко-социокультурных, природных, хозяйственных, экологических и иных специфических особенностей и проблем региона. Поэтому поликультурное образование может реально функционировать только на основе этнопедагогики, этнопедагогического диалога культур.

В настоящее время поликультурное образование рассматривается в качестве основного компонента современного образования, поощряющего взаимодействия молодого поколения со своей собственной этнической культурой. Социокультурная ситуация, особенности и противоречия многонационального и поликультурного общества ставят новые требования перед системой образования для подготовки подрастающего поколения к жизни; принимая во внимание многочисленные проявления этнической принадлежности в жизнедеятельности человека [10].

Сегодня остро ощущается необходимость улучшения качества подготовки выпускников вуза в связи с социально-экономической и глобальной интеграцией в мировое образовательное пространство (сохраняя при этом внутренние образовательные традиции). С ростом напряженности в отношениях между людьми в результате резкого увеличения случаев непонимания и межэтнических конфликтов, распространенных в нашем обществе, изучение процессов взаимодействия в полиэтнической образовательной среде, которые развивались на протяжении долгого времени актуализировали важность современных проблем этнопедагогического образования в новых социально-культурных условиях.

Конструктивное освоение этнопедагогического знания призвано обогатить систему гуманитарного знания в условиях поликультурной российской образовательной среды. Создание нового, поликультурного знания следует считать целесообразным лишь тогда, когда оно не разрушает старое, традиционное, а приумножает и развивает историческое наследие с учетом новых социокультурных реалий.

Выводы. Анализ научной литературы и образовательной практики с учетом многогранного характера проблем поликультурного образования показал, что большая эффективность обеспечивается при постановке и решении комплексной проблемы в парадигме поликультурного образования, где во взаимосвязанном виде рассматриваются вопросы формирования

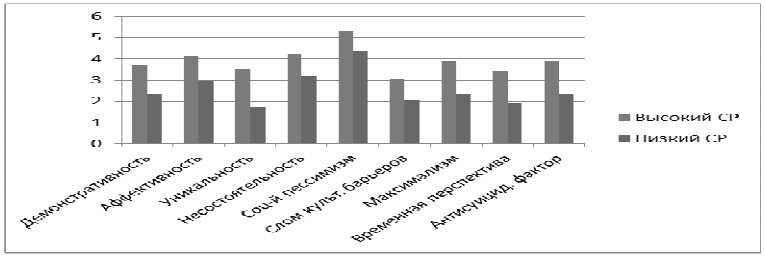


Рис. 1. Гистограмма показателей суицидального риска в двух группах

Примечание: *СР - суицидальный риск*

Таким образом, группа испытуемых с высоким суицидальным риском чаще, чем группа с низким суицидальным риском актуализирует в своем поведении все виды суицидальных намерений. Так, подростки из первой группы чаще стремятся к привлечению внимания к себе, к своим проблемам и получению сочувствия и понимания, с преобладанием эмоций над интеллектуальным контролем в оценке ситуации. Юноши из первой группы чаще склонны воспринимать себя и окружающий мир негативно, представляя себя ненужными, некомпетентными, а мир враждебным. В отличие от второй группы, они чаще склонны к максимизации инфантильных ценностей и к «культу самоубийства, то есть нахождения ценностей и нормативов, оправдывающих суицид или делающих его привлекательным. У второй группы все показатели суицидальных намерений значительно ниже, а также они могут конструктивно планировать свое будущее. Исследование копинг-стратегий поведения подростков проводилось с помощью методики Копинг тест Р. Лазаруса и С. Фолкман [11]. Результаты по данной методике отображены на рис. 2.

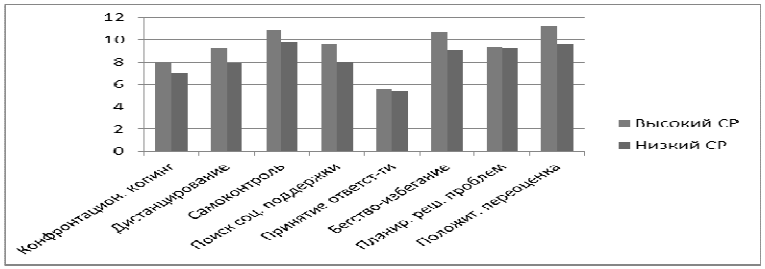


Рис. 2. Гистограмма показателей копинг-стратегий в двух группах подростков

Примечание: *СР - суицидальный риск*

поведения подростков [9]. Однако, научных работ, посвященных рассмотрению вопроса сразу в нескольких аспектах, а именно взаимосвязи детско-родительских отношений и риска суицидального поведения подростков недостаточно. Данная работа призвана восполнить этот пробел.

Формулировка цели статьи. Цель – исследовать специфику взаимосвязи между детско-родительскими отношениями и суицидальной активностью подростков. В качестве гипотезы было выдвинуто предположение о том, что обуславливающим фактором суицидальной активности подростков являются их неконструктивные копинг-стратегии поведения, сформированные в условиях неблагоприятных детско-родительских отношений.

Изложение основного материала статьи. В процессе исследования были использованы следующие методы и методики: методы теоретического анализа научной психологической литературы, а также метод эмпирического исследования – тестирование, с использованием следующих методик: 1) Опросник суицидального риска (модификация Т.Н. Разуваевой) [10]. 2. Копинг тест Р. Лазаруса и С. Фолкман [11]. 3. Опросник ADOR («Подростки о родителях») [12]. Статистическая обработка проводилась методом корреляционного анализа по Пирсону и t-критерия Стьюдента.

Исследование проводилось на базе средней общеобразовательной школы № 119 в г. Казани в период с февраля по май 2016 г. В исследовании приняли участие 52 подростка 12-14 лет (средний возраст 13 лет), учащиеся 7-8 классов.

Исследование проводилось в несколько этапов. 1 этап – выявление показателей суицидального риска у подростков. 2 этап - исследование копинг-стратегий у подростков. 3 этап - исследование особенностей детско-родительских отношений. 4 этап – исследование и анализ взаимосвязи детско-родительских отношений и суицидальной активности подростков.

Все подростки по результатам проведенной методики «Опросник суицидального риска» были разделены на две группы в зависимости от показателей суицидального риска. В первой группе – подростки, у которых средние, нормативные показатели суицидальных наклонностей, а во второй группе – подростки, у которых есть максимальное значение по одному или по нескольким показателям. Таким образом, образовалось 2 группы: с высоким суицидальным риском – 22 человека, с низким суицидальным риском – 30 человек. Результаты представлены на рис. № 1.

этнической идентификации, надэтнической (национальной культуры), толерантного сознания учащихся, проблемы разработки и реализации национально-региональных компонентов содержания образования на принципах поликультурности, создания соответствующего научно-методического, ресурсного (кадрового) обеспечения новых образовательных программ и др.

Таким образом, в контексте нашего исследования важнейшим условием, способствующим развитию поликультурного образования, является использование в содержании высшего образования на различных этапах его реализации теоретико-методологических подходов, отражающих характер взаимоотношений интересов обучающегося и целей всего образовательного процесса (личностно-деятельностный подход), отношение к человеку как высшей ценности общества и самоцели общественного развития (аксиологический подход), межнациональных отношений (этнопедагогический подход), взаимодействие различных культур (культурологический подход), их конструктивного (деструктивного) диалога (полисубъектный подход).

Литература:

1. Арендт Х. Ситуация человека // Вопросы философии. – 1998. – №. 11. – С. 131-141.
2. Бахтин, М.М. Проблемы творчества Достоевского. 5-е изд., доп. – Киев: Next, 1994. – 511 с.
3. Гукаленко, О.В. Поликультурное образование: теория и практика: Монография. – Ростов н/Д.: Изд-во РГПУ, 2004. – 512 с.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов-на-Дону: Феникс,1997. – 480 с.
5. Крупченко А.К., Кузнецов А.Н. Основы профессиональной лингводидактики: Монография. – М.: АПКиППРО, 2015. – 232 с.
6. Маркова Н.Г. Формирование культуры межнациональных отношений студентов в поликультурном образовательном пространстве вуза: дисс. … докт. пед. наук / Н.Г. Маркова. – Казань, 2010.
7. Сулейманов, И.Т. Становление и развитие поликультурного образования в Германии: Автореф. дисс. канд. пед. наук. – Ульяновск, 2010. – 25 с.
8. Хакимов Э.Р. Конструирование практики поликультурного образования на основе полипарадигмального подхода // Ижевск. – 2012. – Т. 298. – С. 2012.
9. Altbach, P. G., Reisberg, L., Rumbley, L. E. (2009). Trends in global higher education: Tracking an academic revolution. A report prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. Paris: UNESCO.
10. Fahrutdinova G. Z. Ethno-Pedagogical Factor of Polycultural Training // International Journal of Environmental and Science Education. – 2016. – Т. 11. – №. 6. – С. 1185-1193.
11. Jonassen D. H. Learning as activity // Educational Technology. – 2002. – Т. 42. – №. 2. – С. 45-51.
12. Jonassen D. H., Rohrer-Murphy L. Activity theory as a framework for designing constructivist learning environments // Educational Technology Research and Development. – 1999. – Т. 47. – № 1. – С. 61-79.
13. Krajewski, S. Developing intercultural competence in multilingual and multicultural student groups // Journal of Research in International Education. – 2011. – Т. 10. – № 2. – С. 137-153.

14. Kuutti K. Activity theory as a potential framework for human-computer interaction research // Context and consciousness: Activity theory and human-computer interaction. – 1996. – С. 17-44.

15. Mansilla, Veronica Boix, and Anthony Jackson. Educating for Global Competence: Preparing Our Youth to Engage in the World. Council of Chief State Officers EdSteps' Initiative and Asia Society Partnership for Global Learning, 2011.

16. Matusov E., Marjanovic-Shane A. Many faces of the concept of culture (and education) //Culture & Psychology. – 2016. – С. 1-28.

17. Matusov E., von Duyke K., Kayumova S. Mapping concepts of agency in educational contexts //Integrative Psychological and Behavioral Science. – 2015. – С. 1-27.

18. Matusov E. Authorial teaching and learning // Bakhtinian pedagogy: Opportunities and challenges for research, policy and practice in education across the globe. – 2011. – С. 21-46.

19. Network E. The European higher education area in 2012: Bologna Process implementation report // Brussels, Belgium: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. – 2012.

20. Sekowski A., Łubianka B. Education of gifted students–an axiological perspective //Gifted Education International. – 2014. – Т. 30. – №. 1. – С. 58-73.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Касимова Рамиля Шамилевна
Казанский (Приволжский) Федеральный университет (г. Казань);
кандидат педагогических наук, доцент Муртазина Эльмира Ильдусовна
Казанский (Приволжский) Федеральный университет (г. Казань);
кандидат педагогических наук, доцент
Дроздикова-Зарипова Альбина Рафаиловна
Казанский (Приволжский)Федеральный университет (г. Казань)

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ ДАНИЭЛЯ ГРИНБЕРГА

Аннотация. В последнее время в современной России, как и во многих странах мира, усиливается интерес к нетрадиционным, альтернативным формам образования. Общими тенденциями инноваций, сложившихся в системе отечественного образования, являются идеи гуманизма, приоритетность развития личности ребенка, творческого сотрудничества учителя и учащихся как равноправных субъектов. Кроме того, в российской педагогической действительности утвердились принципы и положения, которые дали возможность руководителям школ широкие права на вариативность учебных планов и программ, регионализацию содержания образования и создание авторских школ.

Богатый опыт зарубежных стран в создании многовариантных альтернативных школ, их успешная деятельность и мировое признание подводит нас к выводу об актуальности исследования опыта альтернативных школ и его значения для развития отечественной школы и педагогики.

Ключевые слова: подростки, суицид, суицидальная активность, копинг-стратегии, семейные отношения, родительско-детские отношения.

Annotation. The article investigates the specifics of the relationship between the parent-child relationship and adolescent suicidal activity. The article revealed that adolescents with a high risk of suicide more frequently than teenagers with a low risk of suicidal behavior in his actualizes all kinds of suicidal intent. The risk of suicidal behavior caused inharmonious relationships in adolescents with their mother more than his father. Article Submissions are of practical value for psychological and pedagogical support in the educational process of students, as well as advisory work on the parent-child relationship.

Keywords: teenagers, suicide, suicidal activity, coping strategies, family relationships, parent-child relationships.

Введение. Актуальность темы исследования становится очевидной при обзоре большого количества исследований, посвященных выявлению влияния отношения родителей на суицидальные наклонности, влияния родительского отношения на копинг-стратегии ребенка, взаимосвязи суицидальных наклонностей и копинг-стратегий. Однако, научных работ, посвященных рассмотрению вопроса сразу в нескольких аспектах недостаточно. Данная работа призвана восполнить этот пробел. В контексте данной проблематики наиболее уязвимой категорией населения являются, конечно, подростки, что подтверждают и статистические данные о наибольшем количестве самоубийств именно среди подростков [1]. Так, М.А. Алимова приводит статистические данные ВОЗ о том, что около 20% всех самоубийств в мире приходится на подростковый и юношеский возраст. Это статистика удавшихся действий, то есть окончившихся неудачей суицидальных попыток еще больше. И их число буде только возрастать. «В соответствии с прогнозом ВОЗ в 2020 году приблизительно 1,5 миллиона людей во всем мире погибнут по причине самоубийства и в 10-20 раз большее число их совершит суицидальные попытки» [2]. Опасная статистика особенно высока в нашей стране: частота суицидов составляет 19-20 на 100 тысяч подростков, тогда как в среднем по миру 7 случаев на 100 тысяч подростков. Поэтому исследование проблем, факторов суицидального поведения подростков является крайне актуальным в данное время и несет большую социальную и практическую значимость.

Многими авторами отмечается значительное возрастание суицидального риска, суицидальной готовности в период перехода подросткового возраста в юношеский. Например, суицидальное поведение в 13 лет довольно редко, а в 14-15 лет очень резко возрастает и в юношеском возрасте в 16-19 лет достигает своего максимума [3]. Ряд отечественных исследователей отмечают принципиальное отличие суицида подростка от суицида взрослого человека [4].

Суицид рассматривается как следствие социально-психологической дезадаптации личности в условиях переживаемого ею микросоциального конфликта [5]. Наряду с этим выделены самоубийства (истинные суициды) и попытки самоубийства (незавершенные суициды), также вводится понятие «парасуицид» как акт намеренного самоповреждения, не приводящий к смерти» [6, 7, 8]. В ряде работ выявлена взаимосвязь семейного отношения и склонности подростков к самоубийству. Так, в семьях, где превалируют стили семейного воспитания – отвержения, авторитарная гиперсоциализация, инфантилизация и симбиоз значительно возрастает риск суицидального

13. Чехута Л.М., Вейде В.Д. Актерский тренинг в процессе обучения студентов педагогического ВУЗа // Инновационные процессы в образовании: стратегия, теория и практика развития, Материалы VI Всероссийской научно – практической конференции, Екатеринбург, 2013, том III, - 154 с.

14. Братченко С.Л., Миронова М.Р. Личностный рост и его критерии // Психологические проблемы самореализации личности. СПб., 1997, с. 38 - 46

15. Сартан Г.Н. Тренинг командообразования, СПб.: Речь, 2005 - 187 с.

16. «Конструктор успеха». Электронный ресурс//Режим доступа: http://constructorus.ru/

17. «Самопознание». Электронный ресурс// Режим доступа: http://samopoznanie.ru/schools/ komandoobrazovanie

18. Жуков Ю.М. Технологии командообразования: Учеб.пособие для студентов / Ю.М. Жуков, А.В. Журавлев, Е.Н. Павлова. – М., 2008. – 320 с.

19. Меримянина Е.Н. Тренинг командообразования в студенческой среде как важный коммуникативный фактор // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. 2015. № 9-5. с. 99-104.

20. Сагайдачная Т.С. Роль тренинга в преподавании актерского мастерства руководителям любительского театра // Развитие системы высшего образования в сфере культуры: научный и образовательный опыт, Материалы Международной научно-практической конференции - 2015, г. Орел, 2015, с. 303-306.

21. Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда // Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты // Самара, 1998, 669 с.

22. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии // СПб.: Речь. – 2003, 349 с.

Психология

УДК:159.98

кандидат психологических наук, доцент Минуллина Аида Фаридовна
Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань);
кандидат педагогических наук, доцент Муртазина Эльмира Ильдусовна
Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань)

ВЗАИМОСВЯЗЬ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ И СУИЦИДАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Статья посвящена исследованию специфики взаимосвязи между детско-родительскими отношениями и суицидальной активностью подростков. В статье выявлено, что подростки с высоким суицидальным риском чаще, чем подростки с низким суицидальным риском актуализирует в своем поведении все виды суицидальных намерений. Риск суицидального поведения у подростков обуславливается негармоничными отношениями с матерью в большей мере, чем с отцом. Материалы статьи представляют практическую ценность для психолого-педагогического сопровождения в образовательном процессе учащихся, а также в консультативной работе по вопросам детско-родительских отношений.

Среди альтернативных школ особый интерес представляют те из них, которые не только выдержали проверку временем, но и объединили вокруг себя десятки других школ во всем мире, как альтернативная демократическая школа Садбери Вэли (Sudbury Valley), основанная в 1968 году в городе Фрэмингем штата Массачусетс США. Сегодня альтернативное образовательное движение Садбери Вэли объединяет около 40 школ в США, Бельгии, Японии, Голландии, Дании, Германии, Израиле и др.

Ключевые слова: альтернативное образование, философия, концепция, свободное воспитание, ценности образования, ценности воспитания.

Annotation. In modern Russia, as in many countries of the world, a growing interest in non-traditional, alternative forms of education is observed. General trends of innovations in Russian system of education are connected with the ideas of humanism, the priority of developing the child's personality, creative collaboration of teachers and students as equal subjects. In addition, the Russian school officials have nowadays possibilities to implement the variability of curricula, to open author schools. The existing experience of different countries in creation of multi-choice alternative schools, their successful activities and international recognition becomes a real basis for the development of Russian school and pedagogy. These points actualize the research of alternative education systems. The article is devoted to the experience of an alternative democratic school Sudbury Valley, founded in 1968 in Framingham Massachusetts USA. Alternative educational movement Sudbury Valley includes about 40 schools in the United States, Belgium, Japan, the Netherlands, Denmark, Germany, Israel and others. We consider this educational system a positive model for reforming school in Russia.

Keywords: alternative education, philosophy, conception, free education, educational values, up-bringing values.

Введение. С каждым годом педагогическая культура обогащается новыми смыслами и ценностями: диалог, партнерство, взаимопонимание, творческое сотрудничество, педагогическая поддержка саморазвития, самоорганизации и самоопределения подрастающей личности. Многовариантные альтернативные школы базируются, в основном, на этих ценностях. Их успешная деятельность и мировое признание имеют огромное значение для развития отечественной школы и педагогики. Среди альтернативных школ особый интерес представляют те из них, которые не только выдержали проверку временем, но и объединили вокруг себя десятки других школ во всем мире, как альтернативная демократическая школа Садбери Вэли (Sudbury Valley), основанная в 1968 году в городе Фрэмингем штата Массачусетс США. Сегодня альтернативное образовательное движение Садбери Вэли объединяет около 40 школ в США, Бельгии, Японии, Голландии, Дании, Германии, Израиле и др. Одной из ведущих целей Садбери Вэли является воспитание свободных граждан, как данного сообщества, так и в будущем своей страны. Это означает воспитание у них ответственности, творчества и умения не просто быть внутренне свободными, но и знать, как жить в условиях демократии. Мы считаем, что именно этим объясняется популярность данной модели обучения и воспитания в странах с развитыми демократическими системами, опирающимися на подлинное народовластие. Садбери Вэли превращает школу в институт настоящей подготовки молодежи к жизни в обществе, ориентирует

выпускников на высокую социальную культуру и соблюдение общественной морали.

Теоретической основой идеологии Садбери Вэли Скул является философско-педагогическая концепция Даниэля Гринберга, которая ориентируется на гармоничное развитие ребенка; взаимодействие учителя и ученика как равноправных субъектов учебного процесса, связи теории с практикой, взаимообусловленности и природосообразности обучения и воспитания. В основе концепции Д. Гринберга лежит идея «возвращения к природным истокам». Он отрицает ценности западной цивилизации индустриального периода, связанные с производством, общественным разделением труда, представлением человека как продукта воспитания и обучения, которое осуществлялось посредством внешних воздействий на человеческую психику. По его мнению, источником выстраивания структуры учебно-воспитательного процесса являются сами ученики. В связи с этим деятельность Садбери Вэли осуществляется путем «возрождения» интеллектуальных, моральных, профессионально-технических, социальных основ личности. Необходимо не формировать, не обучать им, а активизировать в ребенке естественные, природные зачатки этих основ.

Несомненно, успех и мировое признание школ Садбери Вэли напрямую связаны с личностью основателя и директора – Даниэля Гринберга – известного американского педагога, представителя течения альтернативного образования, автора многих книг по педагогике, активно пропагандирующий идеи и деятельность школы Садбери Вэлли.

Изложение основного материала статьи. По мнению Т.В.Цырлиной, одним из важнейших интегрирующих понятий в деятельности и культуре авторских школ является «личность самого творца – директора и основателя школы, автора реализуемой в ней концепции». Наряду с традиционными управленческими функциями, он выполняет ряд сугубо специфических, отражающих особенности авторского детского учреждения, считает она. А это, в свою очередь, делает культуру директора главным фактором, определяющим специфику формирования и содержания культуры всей школы [1, 133].

Придерживаясь позиций педоцентризма, Гринберг создал в своей школе необходимые условия для полноценного развития всех сторон личности воспитанников:

-духовной (дисциплины эстетического цикла и творческие виды деятельности);

-физической (занятия спортом, подвижные игры, внимание к гигиене и здоровому образу жизни);

-социальной (ориентация жизни школы на принципы демократического общества, опора на трудовое воспитание и общественно-полезная деятельность).

Предложенная Гринбергом авторская концепция представляет собой попытку творческого осмысления и дальнейшего развития идей свободного воспитания. Эта концепция ориентирована на гармоничное развитие ребенка и имеет в качестве основополагающих принципов взаимодействие учителя и ученика как равноправных субъектов учебного процесса, связь теории с практикой, а также взаимообусловленность обучения и воспитания.

С философской точки зрения, в концепции Гринберга выделяются следующие гносеологические и аксиологические компоненты:

- принятие других, доверие друг к другу,
- внутренний эмоциональный комфорт: стали более уверены, оптимистичны, стали более открыто выражать свои чувства, освободились от первоначальных страхов и тревог,
- внутренний контроль больше, чем внешний.

2. постепенно члены группы объединяются в команду, заинтересованных друг в друге людей, имеющих общую цель, несущих взаимную ответственность.

Так что, можно сказать, что в результате исследования подтвердилась наша гипотеза. Актерский тренинг, который в своей основе направлен на развитие творческих способностей и профессиональных навыков, непосредственно влияет также и на личностное развитие участников и на создание команды в студенческой группе.

Литература:

1. Фельдштейн Д.И. Глобальные изменения в обществе, Психологическая наука и образование, 2009, № 3, с 103 - 109

2. Меримянина Е.Н. Влияние тренинга командообразования на формирование временного коллектива подростков // Перпективы науки – 2015, Материалы II Международного конкурса научно-исследовательских работ, Казань, 2015, с. 165-170.

3. Социология управления: учебное пособие / Т.М. Полушкина, Е.Г. Коваленко, О.Ю. Якимова. – М., 2013. – 302 с.

4. Евтихов О. В. Практика психологического тренинга // СПб.: Речь. – 2004. – 256 с.

5. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка: толково-словообразовательный: свыше 136000 словарных статей, около 250000 семантических единиц. – Русский язык, 2001.

6. Ожегов С. И. Словарь русского языка: около 57 000 слов. – Русский язык, 1983.

7. Энциклопедия Википедия С. Электронный ресурс // Режим доступа: http://ru. Википедия. орг. – 2011.

8. Шелкунова Т.В. Основные теоретические подходы к изучению проблемы личностного потенциала человека // Материалы 51 Международной научной студенческой конференции «Студент и научно-технический прогресс», Новосибирск, 2013, с. 62-63.

9. Методический инструментарий для социально-психологического сопровождения студентов профессиональных образовательных организаций. Вып. 1. – М., 2013. – 87 с.

10. Приказ Минобрнауки России от 21 ноября 2014 г. N 1505 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры)» [Электронный ресурс] / Режим доступа: www.минобрнауки.рф /документы/5034.

11. Инновационные процессы в образовании: стратегия, теория и практика развития, Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург. Научные редакторы: Е.М. Дорожкин, В.А. Федоров. 2013, с. 144-146.

12. Гиппиус С.В. Тренинг развития креативности. Гимнастика чувств. СПб: Издательство "Речь", 2001, 223 с.

№n/n	*Признаки команды*	*Наличие данного признака в группе 15ст4*
1.	Наличие общей цели, задачи. Все члены команды работают на единый конечный результат.	У группы 15ст4 всегда есть общая задача, которую надо выполнять. Поскольку исследуемая группа учится на кафедре Режиссуры театрализованных представлений и праздников, то задачей является – общий показ группы (например, в декабре 2015 - показ этюдов, где каждый студент группы был и режиссером и много раз актером с разными задачами).
2.	Степень взаимозависимости, то есть для выполнения задачи члены команды действуют все вместе.	Поскольку задача, которую выполняет группа 15ст4, это показ (этюды, поэма и т.д.), в котором обязательно задействованы все члены группы, то если даже один участник выпадает, то общая работа сразу теряет смысл. Это признак команды.
3.	Эффективное конструктивное межличностное взаимодействие. Сработанность опосредована деятельностью.	В результате актерских тренингов студенты группы 15ст4 очень быстро узнали друг друга, раскрылись, поняли возможности каждого. Для выполнения разных заданий (этюды, концерт к 23 февраля, поэма Маяковского, КВН) собираются разные по составу группы, так как конкретная выполняемая задача будет способствовать срабатываемости членов команды через те качества, которые необходимы для ее выполнения.
4.	Наличие взаимной и коллективной ответственности и за общий успех и за общие неудачи.	При выполнении общей задачи – студенты группы 15ст4 взаимодополняют и взаимозаменяют друг друга. Именно действия членов команды обеспечивают как высокую, так и низкую эффективность решения общекомандных задач. В этой связи каждый член команды несет ответственность за то, что происходит с командой.
5.	Способность согласовано работать на общий результат. Так реализуется один из принципов управления: приоритет коллективного над индивидуальным.	Каждый из команды группы 15ст4 старается быть частью целого. Несмотря на то, что всегда есть формальный лидер (режиссер), все подхватывают работу и решают сообща общую задачу (пишут сценарий, распределяют роли, репетируют). Общий результат стирает грани престижности. Конечно, все хотят играть главные роли, но это невозможно и тогда каждый выполняет роль по необходимости, помогая друг другу, работая на ОБЩИЙ результат.

Несмотря на наличие признаков команды в группе 15ст4, мы можем сказать, что за 6 месяцев группа 15ст4 командой еще не стала, но в определенных ситуациях, когда стоят четкие цели, группа сплачивается и действует уже как команда.

Выводы. Таким образом, в результате работы на занятиях при выполнении актерского тренинга командообразования помимо профессионального настроя и творческого развития студенты «получают» еще и «побочный» в хорошем смысле слова эффект:

1. наблюдается личностное развитие:

- адаптация к новой социальной среде, к новой системе отношений, к новым учебно - познавательным задачам,
- принятие себя, вера в себя, постановка задач для своего роста

- гносеологический: интеллектуальное познание не является единственным инструментом учебного процесса. Следует использовать всю совокупность познавательных способностей, в том числе эмоциональное и практическое восприятие. Эмоциональное познание включает в себя личный духовный опыт, как основа всякого образования в любой области знания (жизнетворчество). Практическое восприятие связано с общественным бытием человека, которая представляет социальную форму освоения окружающей действительности в процессе материального и духовного общения человека с другими людьми и внешним миром вообще (социализация).

- аксиологический: усиление роли нравственного и гражданского воспитания благодаря личной ответственности. Традиционная школа отрицает личную ответственность учащихся за свои действия. Это выражается в том, что школы не позволяют ученикам полностью самим определять порядок действий, также как не позволяют идти по выбранному пути. Если детям не разрешается принимать реальные решения по вопросам их жизни, они не научатся личной ответственности. В то время, когда свобода выбора, свобода действий, свобода нести ответственность за эти действия и есть три большие свободы, составляющие личную ответственность. [2, 74]

Анализ деятельности школ, основанных на философии Садбери Вэли показал, что знания, умения и навыки не являются целью образования; прежде всего, они выступают как средства, обеспечивающие полноценное развитие личности и включение ее в социально ценную деятельность, одной их которых, в частности, является самостоятельное планирование собственного образования.

Д. Гринберг отмечает, что в основе деятельности школ Садбери Вэли Скул лежит понимание основных механизмов превращения ребенка во взрослого человека, в зрелого члена общества. По его мнению, зрелостью личности является способность независимо, непрерывно и успешно справляться с требованиями жизни. Эта способность является сложной, многогранной и интегративной характеристикой, включающая такие психические процессы и действия, как: сенсорное восприятие, мышление, анализ и синтез данных, запоминание, воображение, строительство моделей будущего и т.д. В связи с тем, что человек является существом социальным, к этой характеристике относится еще навыки, необходимые для взаимодействия, сотрудничества с другими людьми для достижения взаимовыгодных целей. В данном случае следует понимать цели, касающиеся не только материальных благ, а также цели в области общения, эмпатии, совершенствования, духовного развития личности [4].

По мнению Д.Гринберга, образование не всегда было таким, как сегодня. Проблема началась тогда, когда появилось массовое образование. Гринберг считает, что с массовое образование ставит следующие задачи:

- решать, какие знания и навыки должны быть присущие каждому;
- стандартизировать информацию, чтобы она укладывалась в определенные рамки;
- создавать новые способы распространения такой стандартизированной информации;
- учить людей и вырабатывать в них привычку к восприятию традиционной стандартизированной информации (учебная программа, стандартные пособия, и тому подобное);

- создавать места, где учителя смогут учить учеников.

Сегодня существует два мира, которые вкладывают в понятие "образование" противоположные значения. Один мир состоит из школы и колледжей (и даже университетов) — и в нем господствует стандартизация. Второй мир — это мир информации, знаний и ума, которые распространяются всеми возможными способами (а не только через преподавателей).

Гринберг отожествляет человека с сердцем: как сердце бесперебойно бьется миллионы раз в течение жизни человека, то самому человеку приходится справляться с жизненными ситуациями год за годом, каждый день. Невероятная, уникальная способность человеческого мозга заключается в том, что чем больше он работает, тем лучше развивается. Жизненные задачи, решаемые человеком в течение жизни, могут быть самые различные: их диапазон колеблется от самых простых, приземленных (что кушать на завтрак, как добраться на работу, что одеть) до сложных, глубинных (поиск смысла жизни, потребность в длительных, значимых отношениях, как друзья, семья). Таким образом, способность взрослого человека успешно решать жизненные задачи, удовлетворяя свои физические, эмоциональные и духовные потребности, быть умственно и физически здоровым, иметь адекватную самооценку – является смыслом жизни.

Гринберг отмечает, что превращение маленького ребенка во взрослого является огромным трудом. Как же природа выполняла эту работу в течение миллионов лет, в то время, когда не было школьных систем, учебных программ, специального образования, администраторов, руководителей, учителей, стандартизированных тестов, психолого-педагогических знаний и т.д.? Он считает, что человек с самого детства обладает механизмами и инструментами для выживания. Даже младенец, когда нуждается в воде, еде или защите, знает, что надо искать маму и без проблем находит ее. Набор биологических, психологических возможностей ребенка уже в этом возрасте позволяет ему решать потребности этого периода.

Детям свойственна естественная любознательность, по Гринбергу «потребность иметь смысл из окружающей среды» («the need to make sense out of the environment»), с самого начала у детей есть способность использовать все ресурсы своего организма для адаптации к окружающей среде, для выживания и нахождения эффективных путей реализации. Первым компонентом этого процесса является использование сенсорного аппарата, а вторым – обработка этих данных человеческим мозгом. Воспринимаемая информация всегда неодназначна и неоднородна, а также нет четких данных о работе мозга, о способностях идентифицировать, представлять, символизировать, о способах формирования понятийной базы. Поэтому очень важно не вмешиваться в этот сложный когнитивный процесс, не нарушая естественное становление сознания и самосознания. Предоставление возможности детям использовать природные способности для адаптации к окружающей среде, для удовлетворения своих актуальных потребностей развивает в них внутреннюю уверенность, укрепляет ведущие жизненные принципы [3].

Именно поэтому в школах Садбери Вэли дети могут неограниченное количество времени заниматься тем, что для них актуально в данный момент. Будь то игра, чтение книги, занятия искусством или даже просто общение со сверстниками или взрослыми. По мнению педагогов, никакая деятельность детей не бывает абсолютно бессмысленной, пустой тратой времени[5].

Творческое развитие	*Личностное развитие*	*Командообразование*
укрепить, развить актерские способности	позволяет раскрыть потенциал каждого участника	чтобы свободно работать в группе
чтобы понимать актерскую природу	проявление своих способностей	чтобы быть сплоченными
чтобы более точно и эффективно работать с исполнителями	чтобы не стесняться друг друга	чтобы все задачи решать сообща
для развития воображения	для раскрытия себя	для сплочения группы
для развития своего таланта	для развития психофизики	готовность к работе
помогают развиться, как творческому человеку	тренинги помогают раскрепоститься, открывать новые способности в себе и других	Чтобы повысить результативность работы группы
развитие актерских навыков каждого	снятие зажимов как эмоциональных, психологических, так и физических	помогают лучше узнать друг друга, стать ближе.
закрепление навыков актерского мастерства	помогают раскрыться как личности	сплочение коллектива
для развития внимания, наблюдения	благодаря актерским тренингам мы раскрепощаемся и в дальнейшей работе становимся более свободными	для сплочения коллектива
для развития фантазии	развитие и проявление лидерских качеств.	чтобы группа сплотилась, сдружилась, умела находить компромиссы
для развития памяти	помогают учиться быть самими собой.	для того, чтобы сблизиться духовно и физически с членами команды, разрушить стеснительность, скованность, развить чувство взаимопомощи
	раскрыть индивидуальные особенности	создание хорошей атмосферы в группе
	убрать зажимы, раскрепоститься,	настрой на дальнейшую работу
	приобретение новых навыков	чувствовать сплоченность
	проявление у людей новых качеств, способностей	уважение, понимание, умение выслушать
	преодоление собственного эго и гордыни ради победы и успеха команды	сближение участников тренинга
	развитое тело	сплочение коллектива
	умение слушать и слышать друг друга	достижения цели командообразования, чтобы все сплотились
	уважение друг к другу.	сплочение команды, умение действовать сообща, единогласно слушая лидера в принятии окончательного решения
	способность к урегулированию конфликтов	сплоченность среди участников тренинга

4. Наличие признаков команды в группе 15ст 4.

становление новых приспособительных механизмов, ориентированных на гармонизацию отношения личности с социумом.

4. Поскольку уровень социально-психологической адаптации тесно связан с психологическими характеристиками личности и особенностями ее поведения, то полученные данные подтверждают изменения отношений молодых людей, в данном случае студентов, с социальным окружением и с самим собой, как субъектом собственного развития, способного отвечать за свое поведение.

5. Адаптированность – одновременное соблюдение требований социальной среды и личностных тенденций. Она предполагает реалистичную оценку себя и окружающей действительности, личную активность, гибкость, социальную компетентность.

Теперь рассмотрим, влияет ли актерский тренинг на командообразование в группе. В феврале 2016 года, спустя полгода после начала обучения со студентами 1 курса (направление - Режиссура театрализованных представлений и праздников) был проведен мониторинг «Уточнение целей и задач формирования команды» [15, с. 155]. Респондентам предлагалось ответить на 8 вопросов. Исследуем интересующие нас, в данной статье, 4 вопроса.

1. Преимущества командной работы, которые важны для группы
- дает возможность всесторонне анализировать проблемы – 41%
- представляет собой способ получения эмоциональной поддержки и обратной связи от сокурсников – 47%
- дает внутреннюю уверенность, защищенность каждому члену команды, а также психологическую уверенность: «ты не один» - 59%
- позволяет каждому члену команды чувствовать принадлежность к группе – 71%
- позволяет более гибко подойти к проблеме: разные точки зрения, различные пути решения – 82%,
- предоставляет возможность находить и реализовывать лучшее решение проблемы – 82%
- дает возможность профессионального и личностного роста – 82%

2. Факторы сплоченности, которые анкетируемые выделяют в своей группе:
- наличие лидера в команде – 53%
- внутренняя атмосфера психологической безопасности – 58%
- создание единого духа – 71%
- активная совместная деятельность – 82%
- наличие единой и привлекательной для всех цели – 88%

3. Зачем актерский тренинг нашей группе? На этот вопрос анкетируемые выделили, прежде всего, «личностное развитие» – 86% и «сплочение команды» – 86%, а важность творческого, профессионального развития в результате актерских тренингов определили чуть ниже – 65%.

Согласно концепции Гринберга в школах Садбери Вэли не учат конкретным профессиям, но учат главному: каким образом решать проблемы, встречающиеся на пути. Для этого дети учатся извлекать нужную информацию, проявлять настойчивость в достижении цели, расставлять акценты в своих приоритетах, находить аргументы в пользу того или иного своего действия, уметь оптимистично смотреть на свое будущее и строить счастье своими собственными руками. Целью данных школ является научение очень важному качеству: не поддаваться соблазнам жизни, а целеустремленно идти к намеченной цели, в чем и помогает сформированная в школе ответственность перед самим собой за дальнейшую жизнь. Они воспитывают в своих подопечных ощущение самодостаточности, чего не хватает даже многим взрослым людям. Это качество помогает выпускникам избегать депрессии и страха перед сложностями жизни и без особого ущерба для себя входить в любые социальные отношения.

Гринберг считает, что существует множество разнообразных способов учебы. «Большинство знаний мы вбираем самостоятельно во время определенной деятельности или игры. Мы учимся, взаимодействуя с другими людьми в неформальной обстановке, а также обмениваясь своими знаниями и опытом. В конечном итоге, каждый из нас учится методом проб и ошибок. Еще задолго до появления школы существовало наставничество, когда человек учился определенному делу под пристальным присмотром мастера, который уже умел делать его. Спросите любого студента, где они научились больше, во время аудиторных занятий или на практике, и почти каждый без сомнения ответит: "на практике"» , - пишет он в трудах. И по мнению Д.Гринберга, в идеальном образовательном процессе ученики должны иметь возможность избирать среди множества способов учебы тот, который подойдет именно им. Им не обязательно следует придерживаться единственного подхода.

А поскольку главная цель любой школы «образовывать детей», то, по мнению тех, кто хоть раз соприкоснулся с одной из них, это учебное заведение с его свободой, демократией, равными правами перед законом, ощущением личностных прав представляет собой именно то воспитательное пространство, которое в высшей мере и воспитывает, и обучает, и развивает. А мотивированность учащихся проявляется в их интересах и склонностях, обеспечивающих внимание к содержанию образования и способам его приобретения. При этом такое образование развивает в ребенке необходимую способность к самокритике мышления, рефлектирующей проверке и самокорректировке. И эти процессы имеют важное значение для становления творческих установок личности, движущих не только индивидуальное, но и общее культурное развитие ребенка.

По мнению Гринберга, любая образовательная система, независимо от культуры, должна иметь две основные функции – личную и социальную. Для того, чтобы школа была жизнеспособной, обе функции должны быть в гармонии. В соответствии с этими функциями, школа Садбэри Вэли имеет двустороннюю задачу:

1) Формирование творческих, инициативных, образованных, ответственных людей;

2) Формирование активных граждан страны, которые знают, как быть свободными и как функционировать в условиях демократии [4, с. 267].

Выводы. В ходе эволюционного развития авторской школы Садбери Вэли Скул она превратилась из единичного педагогического явления в модель альтернативного обучения и воспитания, феноменальный характер которой определяет реализация в ее рамках основного принципа свободного воспитания – гармоничное саморазвитие личности ребенка в условиях свободы. Ведущими факторами, обусловившими жизнеспособность и эффективность функционирования школы, являются сохранение первоначальной целевой установки, опора на личную инициативу ученика, инвариантные профессионально-ценностные ориентации, высокая степень гибкости всех компонентов образовательного процесса.

Литература:

1. Цырлина Т.В. Гуманистическая авторская школа XX века: взгляд из прошлого в будущее. – Москва: Изд-во Педобщество России, 2001. – 222 с.
2. Greenberg D. Announcing a New School: A Personal Account of the beginnings of The Sudbury Valley School. - Sudbury Valley School Press, 1973. – 209 p.
3. Greenberg D. Free at Last. Sudbury Valley School Press, 1995. – 184 p.
4. Greenberg D. Outline a New Philosophy. Sudbury Valley School Press, 1974. – 463 p.
5. www.AlpineValleySchool.com
6. www.sudburyvalley.org

Педагогика

УДК 376.352
ББК 74.268

кандидат педагогических наук, доцент Квасюк Елена Николаевна
ФГБОУ ВО «Мурманский арктический государственный университет» Социально-гуманитарный институт (г. Мурманск)

ПРОЯВЛЕНИЕ ГИПОТЕТИЧНОСТИ КАК ТВОРЧЕСКОЙ СПОСОБНОСТИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению теоретических основ гипотетичности как творческой способности, описанию этапов выдвижения и верификации гипотез, показателей гипотетичности и особенностей проявления способности на уроках английского языка.

Ключевые слова: гипотеза, творческие способности, гипотетичность, гипотезы на уроках английского языка.

Annotation. The article describes theoretical issues of producing hypotheses as a creative ability, stages and parameters of hypotheses and peculiarities of working with them at English language lessons.

Keywords: hypotheses, creative abilities, hypotheses at English classes.

Введение. Гипотетичность активно рассматривается исследователями из различных областей знаний. Чаще всего в психологической и философской литературе указанную проблему изучают через понятие гипотезы (П.В. Копнин, Ю.Н. Кулюткин, Э.А. Мирошхина и др.), поскольку

Таблица Интегрального показателя социально - психологической адаптации до и после курса актерского тренинга командообразования (Диагностика социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда»и «критерий Вилкоксона»)

показатель	*нормы*	*Медиана показатели*		*Достоверность различий*	
		ДО тренинга	*ПОСЛЕ тренинга*	*T*	*P*
Искренность ответов (достоверный результат)	0 - 36	25	18	16,5	P < 0,01
Интегральный показатель адаптации	61 - 100	67	84	3	P < 0,01
Интегральный показатель самоприятия	61 - 100	74	92	4	P < 0,01
Интегральный показатель приятия других	61 - 100	68	81	0	P < 0,01
Интегральный показатель эмоциональной комфортности	61 - 100	62	82	4	P < 0,01
Интегральный показатель интернальности	61 - 100	66	87	0	P < 0,01
Интегральный показатель стремления к доминированию	61 - 100	58	72	5	P < 0,01

Результаты интегральных показателей диагностики, рефлексия ДО и ПОСЛЕ курса актерского тренинга командообразования по методике «социально-психологической адаптации» еще раз подтвердили, что

1. У студентов наблюдаются изменения – движение вперед по всем исследуемым показателям, как во внутреннем состоянии, так и в восприятии окружающего мира, в отношении к новым людям, к учебному процессу (интегральные показатели адаптации, самоприятия, приятия других, эмоциональной комфортности, интернальности, стремления к доминированию).
2. В студенческой группе наблюдается приспособление к новому коллективу, которое объединяет необходимость соответствовать требованиям новой социальной среды и собственные потребности, мотивы, интересы.
3. Исследования в ключе социально-психологической адаптации подтвердили необходимость для личности постепенных изменений отношений с социальной средой через овладение новыми способами поведения, а также

произошли позитивные изменения. Они стали более уверены, оптимистичны, стали более открыто выражать свои чувства, освободились от первоначальных страхов и тревог.

8. Эмоциональный дискомфорт. Низкий уровень, что является нормой ≥ 12. Высокий уровень ≤ 29. В сентябре 2015 года студенты показали средний уровень неприятия других - среднеарифметическое 13 баллов, медиана – 13. Уже через полгода этот показатель снизился: средеарифметическое – 7 баллов, медиана – 7.

9. Внутренний контроль. Высокий уровень ≤ 53. Низкий уровень ≥ 25. В сентябре 2015 года студенты показали в основном высокий уровень внутреннего контроля - в среднем 59 баллов, медиана 60. Четыре человека показали средний уровень (47, 48, 51). Уже в феврале 2016 года все студенты показали высокий уровень внутреннего контроля, в среднем 69 баллов, медиана 69. Поступив в институт, после школы студенты в ожидании контроля со стороны педагога, но уже спустя полгода, благодаря объективным и субъективным условиям, атмосфере, которые царят в группе, они готовы брать ответственность на себя и менее нуждаются в контроле сверху.

10. Внешний контроль. Низкий уровень, что является желаемой нормой ≥ 17. Высокий уровень ≤ 37. В сентябре 2015 года студенты показали средний уровень внешнего контроля - среднеарифметическое 19 баллов, медиана – 17. Уже через полгода этот показатель снизился: средеарифметическое – 9 баллов, медиана также 9. То есть уже через полгода студенты менее нуждаются во внешнем контроле, берут ответственность за выполнение учебных и творческих задач на себя.

11. Стремление к доминированию. Высокий уровень ≤ 13. Низкий уровень ≥ 5. В сентябре 2015 года студенты показали в основном средний уровень стремления к доминированию, в среднем 11 баллов, медиана тоже 11. Только 5 человек показали высокий уровень (134, 141. 136). Уже в феврале 2016 года все студенты показали высокий уровень стремления к доминированию, в среднем 15 баллов, медиана 15. За полгода все студенты раскрылись, практически все готовы были на занятиях взять инициативу в свои руки, в любой момент готовы лидировать. При этом практически все члены группы готовы слушать и слышать друг друга.

гипотетичность определяется как процесс выдвижения, верификации и проверки гипотез.

Формулировка цели статьи. Рассмотреть особенности проявления гипотетичности на уроках английского языка на среднем этапе.

Изложение основного материала статьи. Обращая внимание на давность возникновения споров о понятии «гипотеза», важно отметить, что среди учёных нет однозначного его понимания. В обиходном языке слово «гипотеза» означает научное предположение, выдвигаемое для объяснения каких-либо фактов. В таком же широком смысле данное понятие употребляется и в науке. Термин «гипотеза» имеет греческое происхождение, и по определению является «выражением адекватного отражения объективной действительности» (Е.Я. Режабек). В логике и философии понятие «гипотеза» используется для описания процесса становления научного знания как отражения взаимосвязей между предметами и явлениями окружающей действительности (А. Улицын). В психологии гипотеза понимается как результат познавательной деятельности и относится к предположительному, проблематическому, вероятному знанию. Потребность в гипотезе возникает в науке, когда не ясна связь между явлениями, причина их, при известных обстоятельствах, предшествующих или сопутствующих им.

Отсюда можно сделать вывод, что существенная роль в процессе возникновения новых знаний принадлежит гипотезе. Этот факт объясняется, прежде всего тем, что она заключает в себе противоречивое единство: с одной стороны, определённый уровень знаний о прошлом – объективную истину, а с другой – знание, которое не имеет достоверного объяснения. Парадокс гипотезы состоит в том, что, опираясь на опыт, её выдвижение означает преодоление, разрушение, отказ от старого опыта и взгляд в будущее (П.В. Копнин). В связи с этим, гипотеза считается формой творческого мышления, в процессе которого осуществляется поиск разрешения противоречий, решение проблем. Психологи, рассматривают творчество как «создание чего-то нового» в ситуации, когда проблема-раздражитель вызывает образование доминанты, вокруг которой концентрируется необходимый для решения запас прошлого опыта. Д.Б. Богоявленская, А.М. Матюшкин, З.Н. Калмыкова в целом понимают творчество как выход за пределы уже имеющихся знаний [1].

Таким образом, гипотеза является универсальной, всеобщей формой творческого поиска, целиком включается в теорию творчества. Так как творчество характеризуется либо созданием субъективно или объективно новой вещи (системы), либо нового способа (программы) действий, то, следовательно, гипотеза может быть либо предположением о свойствах и структуре вещи (объекта, системы), разрешающей противоречие проблемы, либо предположением о способе (программе) деятельности.

В нашем исследовании [5] мы опирались на определение гипотезы как предположения о подходах и способах решения разного вида задач. Своеобразие гипотезы, согласно этому определению, состоит в том, что она - сложная форма мышления, включающая в себя систему понятий, суждений и умозаключений в их органическом единстве, посредством которой, на основе исходного ряда фактов, делается предположение о существовании объекта, связи или причины явления, причём предположение это нельзя считать абсолютно достоверным (П.В. Копнин, Л.Л. Гурова и др.). Другими словами,

гипотеза должна дать объяснение определённому процессу, открыть закономерности его протекания.

На основе изучения работ П.В. Копнина, А.П. Хилькевича и др. в процессе выдвижения и верификации гипотез можно выделить следующие основные этапы:

1. Выделение группы фактов, которые не укладываются в прежние теории и знания и должны быть объяснены гипотезами.

2. Выдвижение гипотезы (или гипотез), на основе имеющихся знаний, свойств, сущности, связей вещей, законов их развития. Создавая гипотезу, человек, опираясь на имеющиеся знания, опыт, факты, выдвигает предположения о возможности других связей, форм, комбинаций; причём, данное предположение связано с изменением уже имеющихся знаний и противоречит опыту как сложившемуся уровню знаний.

3. Выведение из данной гипотезы всех вытекающих из неё следствий и сопоставление последних с имеющимися наблюдениями и научными законами, т.е. проверка предположений. Существует много методов, приёмов, операций и способов подтверждения предположений. Чаще исследователи выделяют прямой способ (обнаружение и предъявление предполагаемого объекта, явления или свойства) и косвенный (опровержение всех других гипотез, противоречащих единственной истинной) (А. Улицын). В подобной проверке участвует гипотетико-дедуктивный метод (установление соответствия своего предположения выдвигаемым требованиям и имеющимся знаниям и опыту).

4. Превращение гипотезы в достоверное знание или научную теорию, если подтверждаются все выведенные следствия и не возникает противоречия с ранее известными законами науки.

Каждый из перечисленных этапов включает в себя целую систему действий и умозаключений. Процессы выдвижения, проверки (верификации) и подтверждения, либо изменения гипотез, выделяются в качестве самостоятельных звеньев в структуре решения задач и придают исследованию, творческому поиску целенаправленный и сознательный характер. Гипотеза в данном случае является орудием творческой деятельности, исследования проблемной ситуации, задачи и орудием их разрешения.

Исследователи Л.Л. Гурова, Ю. Козелецкий, Д. Пойа и др. рассматривают гипотетичность как процесс выдвижения, проверки (верификации) и подтверждения, либо изменения гипотез. В ходе решения задач гипотетичность даёт возможность субъекту эффективнее регулировать свою мыслительную деятельность, а именно: находить необходимую для работы информацию, преобразовывать её, вырабатывать и обосновывать гипотезы, опираясь на опыт и знания, что обеспечивает уникальные подходы к рассмотрению проблем, оригинальные способы выполнения заданий. Согласно данному подходу, гипотетичность соотносится с творческой деятельностью по следующим признакам:

- направленность на решение задач, для которых характерно отсутствие в предметной области или лишь у субъекта не только способа решения, но, главное, предметно-специфических знаний, необходимых для его разработки,- постулатов, аксиом, теорем, законов и т.д.;
- создание субъектом на осознаваемом или неосознаваемом уровнях новых для него знаний в качестве ориентировочной основы для последующей разработки способа решения задачи;

2. Дезадаптация. Низкий уровень, что является нормой ≥ 67. Высокий уровень ≤ 137. В сентябре 2015 года студенты в результате диагностики показали достаточно низкий уровень дезадаптации (среднеарифметическое - 67 баллов, медиана – 54). При этом, уже в феврале 2016 года, все студенты показали снижение уровня дезадаптации, в среднем 38 баллов, медиана 28. На первом курсе, поступив в ВУЗ, молодые люди затруднительно приспосабливаются к новым условиям социальной среды (Кузьмина В. М., Акопов С. В., Берестнева О. Г., Бревде Г. М., Луков В. А.). Приятно констатировать факт, что студенты за первые полгода не только повысили адаптацию к новым условиям жизни, но и одновременно снизили дезадаптацию.

3. Приятие себя. Высокий уровень ≤ 137. Низкий уровень ≥ 67. В сентябре 2015 года студенты в результате диагностики показали в основном высокий уровень приятия себя, в среднем 43 балла (начальная шкала высокого уровня), медиана 45. Три человека показали средний уровень (35, 36, 41 балл). Уже в феврале 2016 года все студенты показали высокий уровень приятия себя, в среднем 57 баллов, медиана 57. Хорошо, когда молодые люди принимают себя такими, какие они есть, верят в себя, видят пути самосовершенствования, ставят себе задачи для своего роста. "Если человек не осознает свою идентичность на основе любви и самоуважения, то у него остаются по существу лишь два пути — конфронтация с обществом, выражающаяся зачастую в преступности, либо уход в себя... Иными словами, лишь тот осознает себя полноценной личностью, кто нашел свой путь к любви и самоуважению" [21, с. 27].

4. Неприятие себя. Низкий уровень, что является желаемой нормой ≥ 13. Высокий уровень ≤ 29. В сентябре 2015 года студенты в результате диагностики показали достаточно низкий уровень неприятия себя (среднеарифметическое 9 баллов, медиана – 7). Уже через полгода этот показатель стал еще ниже: средеарифметическое - 5 баллов, медиана – 3.

5. Приятие других. Высокий уровень ≤ 25-36. Низкий уровень ≥ 11. В сентябре 2015 года студенты в результате диагностики показали в основном высокий уровень приятия других, средний балл 26, медиана 26. Но 7 человек показали средний уровень (19, 20, 22, 23, 24 балла). Уже в феврале 2016 года все студенты показали высокий уровень приятия других, в среднем 31 балл, медиана 31. Мы можем говорить о личностной зрелости, когда молодые люди готовы принять других людей такими, какие они есть, когда они уважают их право быть собой, доверяют им.

6. Неприятие других. Низкий уровень, что является желаемой нормой ≥ 13. Высокий уровень ≤ 29. В сентябре 2015 года студенты, как показывают данные исследования, показали верхнюю границу низкого уровня неприятия других - среднеарифметическое 13 баллов, медиана – 13. Уже через полгода этот показатель снизился: средеарифметическое – 7 баллов, медиана – 7.

7. Эмоциональный комфорт. Высокий уровень ≤ 29. Низкий уровень ≥ 13. В сентябре 2015 года студенты показали в основном средний уровень эмоционального комфорта - в среднем 26 баллов, медиана 27. И только 6 человек показали высокий уровень. Уже в феврале 2016 года все студенты показали высокий уровень эмоционального комфорта, в среднем 34 балла, медиана 34. И только 2 человека показали средний уровень эмоционального комфорта (27, 28 баллов). Можно утверждать, что у студентов и здесь

Показатели социально – психологической адаптации до и после курса актерского тренинга командообразования («Диагностика социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда» и «критерий Вилкоксона»)

Показатель	*Нормы*	*Медиана показатели*		*Достоверность различий*	
		ДО тренинга (сентябрь 2015г.)	*ПОСЛЕ тренинга (февраль 2016г.)*	*T*	*P*
Адаптивность	137 - 204	142	178	0	P < 0,01
Дезадаптивность	0 - 67	54	28	0	P < 0,01
Лживость «-»	18 - 24	18	22	6,5	P < 0,01
Лживость «+»	0 - 15	10	5	0	P < 0,01
Приятие себя	43 - 66	45	57	9,5	P < 0,01
Неприятие себя	0 -13	7	3	4	P < 0,01
Приятие других	25-36	26	31	0	P < 0,01
Неприятие других	0-13	13	7	0	P < 0,01
Эмоциональный комфорт	29 -42	27	34	0	P < 0,01
Эмоциональный дискомфорт	0 - 12	15	7	3	P < 0,01
Внутренний контроль	53 - 84	60	69	0	P < 0,01
Внешний контроль	0 - 17	17	9	0	P < 0,01
Доминирование	13 - 18	11	15	12	P < 0,01
Ведомость	0-11	15	9	8,5	P < 0,01
Эскапизм (уход от проблем)	0 - 9	13	9	0	P < 0,01

Конечно, глядя на результаты исследования, полученные эмпирическим путем, можно заметить, что у большинства испытуемых показатели, спустя полгода, имеют тенденцию к положительному сдвигу.

1. Адаптация. Высокий уровень ≤ 137. Низкий уровень ≥ 67. В сентябре 2015 года студенты показали в основном высокий уровень адаптации (среднеарифметическое 144 балла, медиана – 142). Только 3 человека показали средний уровень (134, 141, 136). Уже в феврале 2016 года все студенты показали высокий уровень адаптации, в среднем 178 баллов, медиана 178. Успешная адаптация первокурсников к студенческой жизни является залогом дальнейшего развития каждого студента как личности и как будущего специалиста. В данном случае, мы можем сказать, что студенты адаптируются и к новой социальной среде и к новой системе отношений и к новым учебно - познавательным задачам, и это один из важнейших показателей личностного роста и внутреннего комфорта студентов.

- неопределённость возможности разработки новых знаний и на их основе способа решения задачи.

Таким образом, взаимосвязь гипотез и творчества в процессе поиска решения проблем и роль гипотетичности в эвристических процессах позволяют отнести гипотетичность к общим творческим способностям.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить следующие показатели для оценки развития способности к гипотетичности, которые мы использовали в своей работе:

1. Учёт данных условия задачи при выдвижении гипотез (иными словами правдоподобие гипотез). В восприятии разных субъектов одна и та же действительность будет создавать у каждого из них различные образы этой действительности. Поэтому степень соответствия такой субъективной действительности своему объективному прообразу во многом определяет успешность всего мыслительного процесса у субъекта. Если степень соответствия гипотезы условию задачи невысока, то и все последующие этапы решения задачи будут, опираясь на выдвинутую ложную гипотезу, отдаляться от ее истинного решения. Если же в выдвинутой гипотезе объективное содержание выполняемой задачи является превалирующим, то и весь дальнейший процесс поиска решения задачи может оказаться более успешным.

2. Устойчивость сохранения выдвинутой гипотезы при проявлении фактов противоречащих, либо подтверждающих её, понимаемая как оправданное (или неоправданное) сохранение (или несохранение) системы действий в соответствии с выдвинутой гипотезой, как степень «лёгкости» отказа от выдвинутой гипотезы и мотивировки такого отказа. Как уже было указано, процесс решения задачи в ходе выдвижения и верификации гипотез предполагает построение всевозможных предположений на различных этапах их обработки, которые в ходе проверки либо подтверждаются, превращаясь тем самым в достоверное знание, или отбрасываются как неоправданные.

3. Широта поля поиска областей для выдвижения гипотез, выражающаяся как в разбросе первоначальных частных гипотез по различным областям знания, так и в выдвижении общих гипотез, не концентрирующихся в какой-либо одной области, а охватывающей несколько смежных, либо даже различных областей. Сталкиваясь с необходимостью решить поставленную задачу, субъект после осознания стоящей перед ним проблемы и анализа условия, начинает поиск путей и способов её выполнения. Здесь решающий должен пытаться применить к данной задаче как можно больший запас своих знаний и опыта из различных областей, и тем самым выдвинуть гипотезы, рассредоточенные в широком поле поиска.

4. *Обоснование выдвинутой гипотезы* с помощью выведения логических следствий, учитывающих как условия задания, так и саму выдвинутую гипотезу в качестве посылок обоснования. Гипотетическое знание может стать достоверным лишь при наличии необходимых доказательств и обоснований своей объективной истинности. Без грамотного и логически выстроенного обоснования любая гипотеза остаётся лишь на уровне недостоверного знания.

5. *Количество гипотез* при решении задач, не являясь само по себе существенным признаком, в соотнесении с предыдущими показателями также указывает на определённую степень развития способности к гипотетичности. Этот показатель отражает способность к продуцированию большого числа разнообразных идей и способность концентрироваться на различных аспектах

рассматриваемой проблемы и учитывает простое количество гипотез, даже если они и сосредоточены в одной области. Важность количественного показателя определяется, в первую очередь тем, что различные гипотезы, даже и относящиеся к одной области, могут раскрыть исследуемую проблему, одни из них могут оказаться более продуктивными, другие - менее продуктивными.

Характеризуя специфику способности к гипотетичности, следует обратить внимание на её структурные особенности (Г.И. Вергелес, А.И. Раев, Л.А. Регуш [2, 3, 4] и др.). *Содержательную* сторону гипотетичности составляют знания о способности, т.е. осознание характерных особенностей понятия «гипотеза», понимание её функций и значения в различных видах деятельности, выделение этапов построения и проверки выдвинутых предположений.

Операционной стороной гипотетичности являются действия, во-первых, по установлению причинно-следственной зависимости на основе анализа, во-вторых, действия по выдвижению, обоснованию и проверке гипотез. В процессуальной структуре способности к гипотетичности выделяют мыслительные процессы, которые в своей совокупности определяют её эффективность в деятельности по решению задач, а именно: умение выдвигать гипотезы; умение соотносить выдвигаемую гипотезу с условиями задания; умение обосновывать (доказывать) выдвинутую гипотезу; умение осуществлять перенос знаний и умений из различных областей поиска, к которым можно отнести выдвигаемые гипотезы; умение видеть альтернативу решения, создавая оригинальный способ решения при известности других; умение проверять гипотезы с точки зрения их соответствия информации, содержащейся в условии задачи, отказ от ложных гипотез.

Мотивационной стороной гипотетичности является положительное отношение к ней, возможность «выходить за свои пределы», понимание того, что включение знания о будущем в свою жизнедеятельность обеспечит потребность экспериментирования, создания нового, необычного, оригинального. Потребность личности выдвигать гипотезы порождается также противоречием, возникающим в условиях проблемной ситуации, когда происходит несоответствие между условиями, желаемым результатом и возможностями в настоящий момент [5].

На уроках иностранного языка часто используются задания на поиск существенного слова в предложении с пропущенными данными, что является видом творческих задач с неполными данными. Для решения подобных задач требуется отыскать новые свойства объектов, а не просто использовать известные знания. В этом отличие стандартных задач от творческих. Рассмотрим подробнее процесс работы по выдвижению и проверки гипотез на уроке английского языка. По гипотезам здесь можно судить не только о знании языка и его лингвистических тонкостях, но и о литературном «багаже» и его субъективном опыте.

Приведём примеры заданий.

1. The Missing Word. Учитель пишет на доске предложение с пропущенным смысловым словом. Учащимся даётся задание придумать по 5 слов, которые могли бы подойти по смыслу в предложение. Затем, методом подбора, весь класс решает, какое слово больше всего подходит, аргументируя свой выбор. Например, *1. My parents gave me a lovely ___ for my birthday. 2. Have you ever ___ a frog? 3. When I saw him he was wearing a ___ on his head.*

актерского тренинга приобретаются навыки открытого общения с людьми, происходит избавление от сложностей в общении, происходит постепенное расставание с комплексами. Именно с начала участия в актерских тренингах на занятиях по основным дисциплинам началась непростая задача включения каждого студента в индивидуальный поиск, в процесс творческого раскрытия, в непрерывный процесс открытия и преобразования мира в себе и вокруг себя в одно и то же время. Личностное развитие **-** это работа, направленная на создание самого себя, победа над собой, это боль и радость новых открытий и обретений, когда появляется любовь к внутренней, почти психоаналитической работе в изучении самих себя. Что же побудило студентов к активному развитию рефлексии – осознанию себя и возможным преобразованиям в окружении в самом себе.

Объективные условия:

- переезд в другой город,
- поступление в Университет,
- новая обстановка,
- новые отношения,
- новые задачи,
- новый взгляд на себя в новой обстановке.

Субъективные условия:

- актерский тренинг командообразования, который проводился на занятиях систематически.

Благодаря развивающейся рефлексии закреплялись и совершенствовались осознаваемые установки личности, обретающие мотивирующую силу в организации и самоорганизации поведения студентов. Обретая сценическую свободу, собранность, творческую раскрепощенность, студенты, участники актерского тренинга командообразования, приобретали нечто большее, развивались личностно и формировали команду внутри учебной группы.

В сентябре 2015 года и в феврале 2016 года по опроснику К. Роджерса и Р. Даймонда (интерпретация Осницкого А.К.) [21, с. 457] была проведена диагностика личностного развития. В исследованиях участвовали 17 студентов 1 курса, группы 15ст4 кафедры спортивной режиссуры КГУФКСТ. Данные исследования показывают, как изменилась за полгода ситуация личностного развития в целом в группе.

Занятия по этим предметам всегда начинаются с зачина и актерского тренинга. Будущие режиссеры примерно два - три раза в неделю участвуют в актерском тренинге. Первое время (примерно полтора – два месяца) педагог сам дает студентам упражнения для выполнения актерского тренинга командообразования. Позже, уже сами студенты подхватывают эстафету и подключаются самостоятельно к проведению тренинга. Роль педагога в данном случае – поддерживать рабочую, добрую атмосферу в группе, которая бы способствовала личностному росту студентов и сплочению коллектива. Актерский тренинг в организации занятий со студентами первокурсниками – процесс интересный и разноплановый, длительный и трудоемкий, требующий поиска новых путей, методик и форм. Меняется поколение, меняется культурная среда, меняются ценностные ориентиры, различным бывает уровень подготовки студентов, поступивших на первый курс. Каждый набор отличается от предыдущего. Каждый курс требует других подходов, чтобы создать условия для личностного роста, для снятия зажимов, для раскрытия творческих потенциалов, для объединения группы в команду. Личностный рост, раскрытие творческих потенциалов - это нескорый процесс. Это работа, направленная на создание самого себя, победа над собой, это радость исследования самого себя, исследования отношений с близкими по духу, но еще такими чужими сверстниками. Это работа, связанная с радостью актерских открытий. Актерский тренинг представляет собой последовательность упражнений («событий»). Актёрский тренинг командообразования нацеливает свою работу на исследование творческого процесса каждого участника в отдельности и всей группы в целом. Первая часть актерского тренинга предполагает упражнения на «разогрев» - разминку тела. Вторая часть актерского тренинга – может включать упражнения:

- на развитие внимания и наблюдения,
- на развитие воображения,
- на развитие памяти,
- на быструю реакцию,
- на создание атмосферы,
- на преодоление,
- на коммуникацию и сплоченность коллектива.

Итак, исследование проводилось в течение полугода, с сентября 2015 по февраль 2016 гг. на базе Кафедры спортивной режиссуры КГУФКСТ. В исследовании принимали участие 17 студентов направления «Режиссура театрализованных представлений и праздников». Первоначально задачей актерского тренинга было – раскрепощение тела и развитие творческих актерских способностей. Вообще, зачастую «актерский тренинг носит узконаправленный характер, в том смысле, что упражнения используются только, как способ собрать внимание участников, мобилизовать коллектив перед началом репетиции, «разогреть» актёров» [20, с. 304]. Участие в актерском тренинге для каждого студента – это преодоление себя, это момент особой творческой публичности, привлечение к себе внимания, преодоление нервозности, связанной с неумением справиться с волнением, это приобретение, в конце концов, сценической свободы. В процессе освоения тренинговых упражнений приобретается мышечная свобода, приобретается умение удерживать, переключать, концентрировать внимание, формируется «кинолента» видений, умение владеть мыслью, быть искренним. В результате

Вариантом этого задания может быть «Fill in the blanks with a suitable silly word».

2. *The first letters.* На доске написаны только первые буквы слов в предложении. Учеников просят придумать варианты фразы, используя данные начальные буквы. Например, «*I went to the movies*» может превратиться в «*Innocent workers took too much*».

Для эффективного решения подобных задач необходим целенаправленный анализ исходных данных. Учащиеся на первом этапе рассмотрения приходят к выводу, какая часть речи пропущена, и начинают выдвижение собственных гипотез, подключая процессы экстраполяции, т.е. мысленного дополнения, возмещения субъективно недостающей информации. Процесс получения неопределённого, приближённого гипотетического результата связан с соответствующим уровнем первичного анализа логических условий, которые выступают в сознании испытуемого столь же нерасчленёнными, как и полученное следствие.

Как было указано выше, одним из основных показателей гипотезы является правдоподобие, или иными словами истинность и соответствие данным и условиям задачи, то является правомерным то, что в начале работы учащимися высказываются гипотезы, далёкие от истинной, или максимально широкие, неопределённые, которые лишь очерчивают область поиска, но не позволяют путём их верификации (проверки) получить окончательное решение задачи. Нелогичные (неправдоподобные) предположения отбрасываются в ходе обсуждения, если только это не предусмотрено в задании (например, придумай смешной вариант).

Если ученикам сложно подобрать слова из собственного вокабуляра, то можно предложить на выбор ряд существительных, среди которых истинным может быть одно или несколько из них. Важно отметить, что истинное творчество проявляется в выдвижении разнообразных предположений, что соответствует такому показателю гипотез как количество выдвинутых альтернативных и оригинальных вариантов. Когда решающий задачу считает, что опробуемая гипотеза лежит в неподходящей области, он отказывается от дальнейшего исследования этой области, что чаще всего является процессом интуитивным.

На протяжении решения имеют место переходы от общих гипотез к частным и от частных к общим, тем создаётся их динамическая иерархия. На заключительной стадии решения верифицируются гипотезы, составляющие в совокупности относительно узкую область поиска. Таким образом, в ходе работы ученики приходят к выдвижению истинной гипотезы.

Выводы. В итоге отметим, что, независимо от того, является ли решаемая задача задачей с неполной информацией или же содержит полную информацию, учащиеся и в том, и в другом случае руководствуются лишь самой приблизительной семантической оценкой условий, при этом ход выдвижения и оценки гипотез в процессе решения оказывается сходным.

Таким образом, можно сделать вывод, что гипотетичность как творческая способность опирается на поисково-исследовательскую активность личности, обеспечивающую обнаружение проблем и раскрытие их сути, прогнозирование неизвестного и способов его достижения, оценку имеющихся сведений и получаемых результатов, соотнесение их с поставленной целью.

Литература:

1. Богоявленская Д.Б. К проблеме общих и специальных способностей // В книге: Системогенез учебной и профессиональной деятельности материалы VI всероссийской научно-практической конференции. 2013. С. 57-59.
2. Вергелес, Г.И., Раев, А.И. Творческие способности как предмет педагогического исследования // Раев А.И. Избр. труды по пед. Психологии. – СПб, 2006.
3. Регуш Л.А. Исследования прогностической способности в контексте традиций кафедры психологии РГПУ им. А. И. Герцена // В сб.: Преемственность психологической науки в России: традиции и инновации Сборник материалов II международной научно-практической конференции, посвященной истории психологической науки, психологического образования и 90-летию кафедры психологии РГПУ им. А.И Герцена. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. 2015. С. 54-63.
4. Вергелес Г.И., Денисова А.А. Технологии обучения младших школьников. - Санкт-Петербург, 2017. Сер. Учебное пособие
5. Квасюк, Е.Н. Педагогические условия развития способности к гипотетичности у младших школьников: дисс. к.п.н.. – СПб, 2008

Педагогика

УДК: 378.14

кандидат педагогических наук Кирюхина Наталия Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского (г. Калуга)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНОЙ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ И ФИЗИКИ В ПРОЦЕССЕ ВЫПОЛНЕНИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ РАБОТ С ЭЛЕМЕНТАМИ КОМПЬЮТЕРНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается одно из средств формирования предметной ИКТ-компетентности учителя математики и физики – выполнение учебно-исследовательских работ, сочетающих реальный и компьютерный эксперимент в процессе освоения основной образовательной профессиональной программы бакалавриата по направлению «Педагогическое образование» с профилями «Математика» и «Физика». Определены роль и место таких работ в структуре программы бакалавриата. На конкретных примерах описаны этапы выполнения учебного исследования.

Ключевые слова: предметная ИКТ-компетентность учителя математики и физики, учебно-исследовательская работа студентов, учебный физический эксперимент, компьютерное моделирование физических процессов.

Annotation. The article discusses the forming of the subject IT - competence of mathematics and physics teachers by implementation of research studies, combining real and computer experiment in the process of development of basic educational professional programs of Mathematics and Physics teacher education bachelor. The

живое слово, звуки, краски, формы, ритмы, движения человек вовлекается в театрально-творческую деятельность. Сближение и соединение музыки, пластики, театра, изобразительного искусства в единый процесс, помогает целостно воспринимать мир, познавать красоту во всем ее многообразии, способствует снятию напряжения, помогает каждому излечиться от утомляемости за счет переключения на разнообразные виды деятельности в ходе занятия, делает его живым и увлекательным, наполняет интересным содержанием [11, с. 144]. Гиппиус С.В. дает одну из интерпретаций определения Станиславского: «Актерский тренинг – это психофизическая подготовка как один из необходимых этапов актерского существования. Лучеиспускание и лучевосприятие. Установление контакта с партнером. Контакт с невидимым партнером и безмолвное общение. Инструменты общения с коллективным партнером» [12, с. 215]. Чехута Л.М. и Вейде В.Д. в своей работе дают определение: «Актерский тренинг – это раскрепощение, эмоциональная выразительность, уверенность в себе, харизматичность, артистизм» [13, с. 145]

Чтобы понять влияет ли актерский тренинг на личностный рост, нам прежде всего, надо определиться с понятием «личностного роста». Личностный рост – освобождение, обретение себя и своего жизненного пути, самоактуализация и развитие всех основных личностных атрибутов (целеустремленность, самостоятельность, динамичность, целостность, конструктивность, индивидуальность). А взаимодействие личности с собственным внутренним миром в целом не менее (а во многих отношениях – более) значимо, нежели с миром внешним. Принципиально важным для человека является также признание и уважение его внутреннего мира другими людьми [14, с. 38-46].

Предполагая, что актерский тренинг влияет на создание команды, рассмотрим значение слова «командообразование». «Командообразование» происходит от английских слов teambuilding (тимбилдинг), что в переводе означает «создание команды». Командообразование — это объединение вокруг руководителя сотрудников, обладающих доступом к единому информационному полю и уровню принятия решений [16]. Командообразование (teambuilding) — термин, применимый к широкому диапазону действий, общей целью которых является повышение эффективности команды [17]. Под термином «командообразование» подразумевается процесс целенаправленного формирования особого способа взаимодействия людей в организованной группе, позволяющего эффективно реализовывать их энергетический, интеллектуальный и творческий потенциал сообразно общекомандным задачам и целям деятельности (18, с. 12).

«Тренинг командообразования» – это метод создания условий для самораскрытия участников и метод расширения диапазона действий по повышению эффективности команды. То есть, в результате тренинга командообразования появляется возможность раскрыть себя, получить навыки эффективного общения, наладить взаимодействие, найти общий язык со сверстниками, научиться плодотворно действовать в команде» [19, стр.101].

В сентябре 2015 года Кафедра спортивной режиссуры КГУФКСТ пополнилась новыми студентами первокурсниками. Обучение на кафедре спортивной режиссуры предполагает предметы Режиссура театрализованных представлений и праздников и Практические основы классической режиссуры.

Начнем нашу работу с «понятийного аппарата». В «Словаре русского языка» Ожегова С.И., выпущенного в 1960 году определение «команды» дается очень ограниченно: «Команда – это спортивный коллектив». Это говорит о том, что в русском языке слово «команда» еще полвека назад ассоциировалась, можно сказать, только со спортивным коллективом. Сейчас же слово «команда» употребляется в широком смысле и используется, когда говорится о коллективе, который ставит общие задачи, выполняет их, действует дружно, сплоченно, члены команды доверяют друг другу, поддерживают. В учебнике «Социология управления» дается определение команды: «Команда — это группа людей, объединенных достижением общей цели, во многом соответствующей личным целям каждого» [3, стр. 116]. Евтихов О. В. в своей работе также дает определение: «Команда – группа людей, взаимодополняющих и взаимозаменяющих друг друга в ходе достижения общих результатов, использующих особую форму организации совместной деятельности, которая основывается на продуманном позиционировании участников, имеющих согласованное видение ситуации и стратегических целей команды и владеющих отработанными процедурами взаимодействия. Команда создается для достижения общей цели, отвечает за результат и способна оперативно, эффективно и качественно решать профессиональные задачи» [4, стр. 186].

Когда студенты поступают на 1 курс, их формируют в студенческую группу и в течение какого-то времени, эта группа может стать командой. Именно команда четко и слаженно выполняет поставленную задачу, именно в команде легко общаться, легко понять друг друга. Мы предполагаем, что актерский тренинг командообразования влияет и на личностное развитие и на создание команды в студенческой группе.

Рассмотрим, что такое «тренинг». Тренинг можно рассматривать и как тренировку [5, с. 372], и как систему, режим тренировок [6, с. 611], и как форму активного обучения, направленную на развитие знаний, умений и навыков и социальных установок [8, с. 13]. Тренинг достаточно часто используется, если желаемый результат — это не только получение новой информации, но и применение полученных знаний на практике [8, с. 14].

Тренинг – это интерактив, который позволяет анализировать опыт, а не просто говорить и показывать. Тренинг – это анализ своей «зоны развития» и имеющихся в ней пробелов [9, с. 16].

Тренинг может рассматриваться и как тренировка и как форма активного обучения, но нас «тренинг» интересует как метод создания условий для самораскрытия участников и самостоятельного поиска ими способов решения собственных психологических проблем.

В федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования, регламентирующем сферу подготовки студентов, заявляется необходимость создания условий для развития готовности студентов к личностному росту [10]. Мы считаем, что в нашем случае такими условиями для развития готовности студентов к личностному росту и для формирования группы в команду являлся актерский тренинг. Давайте же определимся с его понятием.

Актерский тренинг предлагает человеку проявить свою индивидуальность, свой талант, постигая язык сценического искусства. Через

role and place of such studies in the structure of the program is defined. Specific examples are described the stages of research.

Keywords: the subject IT - competence of mathematics and physics teacher, teaching and research studies of students, educational physical experiment, computer modeling of physical processes.

Введение. В число необходимых умений учителя общеобразовательной школы, предусмотренных Профессиональным стандартом "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)", входит владение компетентностями, связанными с информационно-коммуникационными технологиями (далее - ИКТ-компетентностями) [1].

К числу последних стандартом отнесена предметно-педагогическая ИКТ-компетентность (отражающая профессиональную ИКТ-компетентность соответствующей области человеческой деятельности) [1].

Структура предметно-педагогической ИКТ-компетентностью определена в приложении к проекту стандарта [2]. В области естественных и математических наук она включает следующие компоненты:

- «постановка и проведение эксперимента в виртуальных лабораториях своего предмета» [2];
- «получение массива числовых данных с помощью автоматического считывания с цифровых измерительных устройств (датчиков) разметки видеоизображений, последующих замеров и накопления экспериментальных данных» [2];
- «обработка числовых данных с помощью инструментов компьютерной статистики и визуализации» [2].

Требования Профессионального стандарта педагога должны быть учтены при формировании основных профессиональных образовательных программ (далее - ОПОП) подготовки бакалавров педагогического образования. При реализации пятилетних программ с двумя профилями «Математика» и «Физика» целесообразно предусмотреть такие формы учебной, учебно-профессиональной и учебно-исследовательской деятельности, в которых формирование предметной ИКТ-компетентности происходит одновременно в обеих предметных областях, раскрывая тесные межпредметные связи профильных дисциплин. На наш взгляд, это возможно при экспериментальном изучении и компьютерном моделировании физических процессов и явлений.

Изложение основного материала статьи. Одним из путей формирования предметной ИКТ-компетентности является выполнение учебно-исследовательских работ, сочетающих реальный эксперимент с вычислительным.

В лабораторном практикуме по курсу общей и экспериментальной физики ИКТ применяются как правило, в виде цифровых измерительных приборов и датчиков, а также для обработки результатов эксперимента. Получили распространение также компьютерные модели лабораторных работ, предполагающие демонстрацию или симуляцию реального эксперимента на компьютере. Такие модели выполняют, безусловно, важную функцию, особенно в тех случаях, когда проведение реального эксперимента по тем или иным причинам невозможно. Однако они представляют собой, как правило, готовый продукт, исключающий участие студентов в их создании.

С другой стороны, в программах специализированных практикумов, в составе вариативной, в том числе элективной части ОПОП («Вычислительная физика», «Основы компьютерного моделирования»), студентам представляется возможность самим построить, реализовать и исследовать компьютерные модели физических процессов и явлений. Но при этом отсутствует прямая возможность соотнести результаты моделирования с поведением реальной системы, на практике убедиться в том, что созданная модель адекватно описывает изучаемый объект.

Таким образом, студент в процессе обучения либо выполняет лабораторный эксперимент, либо исследует готовую компьютерную модель, либо создает модель и изучает ее в вычислительном эксперименте, не подвергая проверке в реальных условиях. Между тем, имеется возможность объединить все эти виды деятельности в едином процессе решения учебно-исследовательской задачи.

Педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования для модуля «Предметное обучение. Математика» предусматривает и такую трудовую функцию, как «формирование способности к постижению основ математических моделей реального объекта или процесса, готовности к применению моделирования для построения объектов и процессов, определения или предсказания их свойств» [1]. Объектами моделирования в предлагаемых учебно-исследовательских работах являются процессы и явления, которые могут быть воспроизведены и исследованы на экспериментальных установках лабораторного практикума по общей и экспериментальной физике. В основе модели лежит аналитическое описание объекта, исходящее из известных экспериментальных законов или уравнений теории с последующим исследованием и экспериментальной проверкой полученного решения. В этом случае студент проходит все этапы исследования объективной реальности с помощью компьютерной модели – постановка задачи, математическая модель, алгоритм решения, программная реализация, вычислительный эксперимент, анализ результатов, проверка полученных результатов в условиях реального эксперимента [3].

Место таких работ в структуре ОПОП не ограничивается одной дисциплиной или курсом. Один и тот объект может быть описан различными моделями – от самых простых, создание которых доступно даже школьнику, до самых сложных, способных стать темой работы коллектива высококвалифицированных профессионалов. Варьируя постановку задачи можно и составить задание для самостоятельной работы студента в рамках учебного предмета, и поставить проблему для самостоятельного исследования, в результате которого может быть получен объективно новый результат. Перечислим возможные направления использования учебно-исследовательского эксперимента с элементами компьютерного моделирования (по возрастанию сложности задач, которые ставятся перед студентами):

- в качестве заданий для самостоятельной работы в программе лабораторного практикума по дисциплине «Общая и экспериментальная физика»;
- в качестве заданий для организации занятий на специализированных практикумах по компьютерному моделированию;
- в качестве тем курсовых работ по дисциплинам предметной подготовки;

Цель исследования: доказать и обосновать, что в результате актерского тренинга происходит личностный рост у студентов, происходит создание команды в студенческой группе.

Гипотеза исследования. Актерский тренинг, который направлен на развитие творческих способностей и профессиональных навыков, непосредственно влияет на личностное развитие участников и на создание команды в студенческой группе.

Задачи исследования:

1. Уточнить понятия «команда», «тренинг», «актерский тренинг», «личностный рост», «критерии личностного роста», «командообразование» в аспекте психолого-педагогического исследования.
2. Рассмотреть актерский тренинг, как благоприятные условия для личностного развития студентов и формирования команды в студенческой группе.
3. Провести сравнительный анализ личностных изменений у студентов в течение 6 месяцев (с сентября 2015 года по февраль 2016 года).
4. Провести мониторинг «Уточнение целей и задач формирования команды».
5. Прийти к выводу: влияет ли актерский тренинг на личностный рост студентов и сплочение коллектива.

Методы исследования: Опросник «Социально – психологическая адаптация» К. Роджерса и Р. Даймонда [21], анкетирование «Уточнение целей и задач формирования команды» [15], критерий Вилкоксона [23], рефлексия.

База исследования: исследования проходили на базе кафедры спортивной режиссуры с сентября 2015 по февраль 2016 г. Исследуемые – студенты 1 курса кафедры в возрасте от 18 – 20 лет.

Теоретическая значимость исследования заключается в рассмотрении актерского тренинга в ракурсе влияния его на личностное развитие студентов и на формирование команды в студенческой группе.

Практическая значимость заключается в том, что разработаны и адаптированы упражнения актерского тренинга для студентов режиссерских и актерских специальностей в интересной для них форме, подобрана и скомплектована модель диагностики влияния актерского тренинга на личностное развитие и командообразование группы в виде опросника, анкетирования. Эти материалы могут быть внедрены в практику режиссерских факультетов спортивных и творческих ВУЗов. Также материалы могут быть использованы для подготовки студентов к летней педагогической практике, для формирования готовности к решению профессиональных задач психологического содержания.

Данная статья состоит из пяти разделов:

1. Понятийный аппарат «команда», «тренинг», «актерский тренинг», «личностный рост», «командообразование», «тренинг командообразования».
2. Личностные изменения в результате актерского тренинга командообразования.
3. Сравнительный анализ личностных изменений у студентов в течение 6 месяцев (с сентября 2015 года по февраль 2016 года).
4. Мониторинг «Уточнение целей и задач формирования команды»
5. Результаты исследования методами опроса, анкетирования и рефлексии.

поколения (Э.А. Мальцева, А.В. Волохов, М.З. Ильчиков, М.С. Комаров, В.Т. Лисовский, П. Митев, А.А. Реан, Б.А. Смирнов, Д.И. Фельдштейн, И.И. Фришман).

3. Социализирующее влияние семьи ослабевает – опыт родителей, а тем более бабушек и дедушек, в изменившихся жизненных условиях не помогает (Осипова А.А., Гозман Л.Я., Шлягина Е.И., Карцева Л.В., Розин М.В., Сатир В.).

4. Поступление в ВУЗ, переезд в другой город, и в связи с этим, отделение от родителей, снижает социальную адаптацию молодых людей (Кузьмина В. М., Акопов С. В., Берестнева О. Г., Бревде Г. М., Луков В. А.).

Все эти проблемы часто приводят молодых людей к уходу в виртуальный мир (И. В. Кирдяшкин, Е. В. Смышляева, А. Кунберген, С. В. Бондаренко, Р. Ф. Старков, В. Г. Крукова). На деле оказывается, что в интернете общаться гораздо проще и легче [2, стр. 165].

Таким образом, мы заостряем наше внимание на том, что в сложившихся условиях, когда современная молодёжь попадает в новые жизненные ситуации, в новый коллектив (ВУЗ), то сталкивается с проблемами затрудненной социализации. Молодые люди часто испытывают нерешительность, закомплексованность, неумение проявить себя, заявить о себе. В данной ситуации социальный опыт естественным путём приобрести сложно. Это тот случай, тот закономерный процесс, где социальная адаптация, самореализация, «самопроявление» является чуть ли не основной потребностью студента (И. С. Кон, Д. И. Фельдштейн, Э. Г Аппакова., Л. М. Хабаева, И. В. Абаева, М. А. Мартынова, С. А. Литвина, С. А. Богомаз, З. В. Охрименко). Студенты спортивного ВУЗа (в данном случае КГУФКСТ) обладают неким преимуществом. Студенты спортивных направлений, тренируясь совместно и готовясь к соревнованиям, вынуждено оказываются в ситуации командообразования. Также студенты направления спортивной режиссуры объединяются для решения общих задач, экзаменационных работ - показов и для подготовки творческих мероприятий. Данное исследование должно показать, как актерский тренинг, который включен в программу обучения будущих режиссеров, решает вопросы командообразования, адаптации в новой окружающей среде, помогает заявить каждому о себе в команде сокурсников, решить задачу личностного самоопределения, личностного развития, принять активную позицию. Хотелось бы подчеркнуть, что идея командных методов работы была заимствована из мира спорта и стала активно внедряться в психологическую практику командообразования в 60 - 70 годы XX века. В 90-е годы методы командообразования получили новый виток в развитии. В настоящее время командообразование представляет собой одну из перспективных моделей создания какого-либо коллектива, обеспечивающее полноценное его развитие, и является одним из наиболее эффективных инструментов объединения группы в команду. Командное строительство в студенческой среде направлено на объединение молодежи, разной по характеру, социальному положению, темпераменту и способностям, молодежи, сообща несущей ответственность за результаты своей деятельности и практически на равной основе осуществляющей разделение труда в команде.

Объект исследования – личностный рост студенческой молодёжи.

Предмет исследования – влияние актерского тренинга на личностный рост студентов, на создание команды в студенческой группе.

- в качестве тем научно-исследовательских работ студентов;
- в качестве тем выпускных квалификационных работ.

Процесс выполнения работы, сочетающей реальный эксперимент с компьютерным может рассматриваться как модель научного исследования в предметной области. Рассмотрим более подробно его этапы.

1. Выбор объекта для исследования из предложенных преподавателем;

Поскольку результат моделирования предполагает экспериментальную проверку, то объекты исследования выбираются исходя из тематики работ лабораторного практикума по физике. Вот некоторые примеры:

- падение свинцового шарика в вязкой жидкости (на основе лабораторной работы «Определение коэффициента вязкости жидкости методом Стокса»);
- затухающие колебания пружинного маятника (на основе лабораторной работы «Исследование динамики затухающих колебаний»);
- движение электрона в электромагнитном поле (на основе лабораторной работы «Определение удельного заряда электрона»);
- процесс теплоотдачи с поверхности цилиндрической трубы в условиях свободной конвекции (на основе лабораторной работы «Определение коэффициента теплоотдачи при естественной конвекции воздуха»).

2. Построение физической модели объекта: анализ его свойств, закономерностей, итогом которого становится формулировка физической задачи исследования.

На этом этапе формируются вопросы, на которые должен быть получен ответ по итогам моделирования, выявляются физические законы, которым подчиняется объект, отбираются те факторы, которые должны быть учтены и те, которыми в рамках задачи можно пренебречь. При этом число учитываемых факторов может варьироваться: на более ранних этапах обучения некоторыми факторами в целях упрощения модели можно пренебречь, а учет этих факторов предусмотреть на более позднем этапе. Например, при моделировании теплоотдачи с поверхности цилиндра при выполнении задания для самостоятельной работы по курсу общей физики, можно предложить рассмотреть процесс без учета излучения с поверхности трубки, а при выполнении курсовой работы, решить задачу уже с учетом закона Стефана-Больцмана [4].

3. Построение математической модели: математическое описание задачи.

Этот этап в учебниках по математическому моделированию образно описывают как перевод с языка конкретной науки на язык математики. Физические законы, выраженные математическим языком имеют в общем случае вид дифференциальных уравнений, связывающих величины, характеризующие объект, как функции от независимых аргументов - координат и времени с производными по этим аргументам. Помимо величин, подлежащих определению, в уравнениях содержатся параметры, которые в рассматриваемых работах задаются исходя из характеристик реальной установки, на которой впоследствии будет проверяться результат. Например, моделируя процесс нагревания стенки цилиндрической трубки электрическом током с учетом естественной конвекции и лучистого теплообмена, получим уравнение

$$IUdt = cmdT + \alpha S(T - T_0)dt + A\sigma S(T^4 - T_0^4)dt, \quad (1)$$

или в разрешенном относительно производной виде

$$\frac{dT}{dt} = -\frac{A\sigma S}{cm}T^4 - \frac{\alpha S}{cm}T + \frac{IU}{cm} + \frac{\alpha S}{cm}T_0^4 + \frac{A\sigma S}{cm}T_0 . (2)$$

где T - искомая величина, температура стенки, которая является функцией аргумента *t* – времени протекания процесса. Параметры здесь T_0 – температура внешней среды (воздуха в помещении, где будет проводиться экспериментальная проверка), c - удельная теплоемкость материала трубки, m – масса трубки, $S = \pi dl$ – площадь поверхности стенки (*d* –внешний диаметр, *l* – дина трубки), α – коэффициент теплоотдачи, А–интегральная степень черноты поверхности ($\sigma = 5{,}67 \cdot 10^{-8}$ Вт/(– постоянная Стефана-Больцмана).

Помимо уравнений процесса в математическую модель должны быть включены условия однозначности (начальные, граничные), позволяющие найти конкретное частное решение задачи. В приведенном примере это начальное условие

$$T(0) = T_0 . (3)$$

Построение математической модели завершается качественным анализом. В нашем примере можно сделать вывод, что процесс через некоторое время процесс перейдет в установившийся режим, температура перестанет меняться (когда производная от температуры по времени станет равной нулю).

4. Выбор метода решения.

Для некоторых задач можно найти точные аналитические решения, но в большинстве случаев решение будет определяться приближенно с использованием численных методов. Если продолжить пример с теплообменом, то после отключения электрического тока, нагревающего стенку трубы, она начнет остывать. Если не учитывать излучение с поверхности, то уравнение значительно упрощается:

$$\frac{dT}{dt} = -\frac{\alpha S}{cm}T + \frac{A\sigma S}{cm}T_0 . (4)$$

Его аналитическое решение – несложная задача для студента-второкурсника, поэтому его можно предложить в качестве задания для самостоятельной работы при выполнении лабораторного практикума. С учетом излучения процесс описывается уравнением

$$\frac{dT}{dt} = -\frac{A\sigma S}{cm}T^4 - \frac{\alpha S}{cm}T + \frac{\alpha S}{cm}T_0^4 + \frac{A\sigma S}{cm}T_0 , (5)$$

которое решается численно.

5. Аналитическое или численное решение задачи с использованием доступных пакетов прикладных вычислительных программ.

Наиболее известными и приспособленными для математических символьных вычислений считаются Maple, MathCad, Mathematica, MatLab. В современных математических пакетах пользователь лишь ставит задачу, а методы и алгоритмы решения система находит сама. Так, для решения

4. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога. Кн. 2. Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения: учеб. пособ. В 2 кн. – 2-е изд., перераб. и доп. / Е. И. Рогов. – М.: Владос, 1999. – 480 с.

5. Румянцев, Г. Г. Психологическая подготовка конькобежцев: учеб. пособие / Г. Г. Румянцев. – Челябинск: УралГАФК, 2005. – 131 с.

6. Сизяев, С. В. Идеомоторный метод регуляции предстартовых состояний юных спортсменов на этапе начального обучения в ушу / С. В. Сизяев. – М. 2007. – 22 с.

Психология

УДК 159.9.07

старший преподаватель Меримянина Евгения Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар)

ЛИЧНОСТНЫЙ РОСТ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ ПОД ВЛИЯНИЕМ АКТЕРСКОГО ТРЕНИНГА КОМАНДООБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье на примере группы 15ст4 кафедры спортивной режиссуры КГУФКСТ рассматривается влияние актерского тренинга командообразования на личностное развитие участников и на создание команды в группе.

Ключевые слова: команда, тренинг, актерский тренинг, личностный рост, критерии личностного роста, командообразование.

Annotation. In the article influence of actor training of team-building on personal development of participants and on team creation in their group is considered by the example of 15st4 group of chair of sports stage direction of KSUPhEST.

Keywords: Team, training, actor training, personal growth, personal growth criterions, team-building.

Введение. XXI век внёс коррективы в жизнь и развитие современной молодёжи. «Мы столкнулись сегодня с очень сложной ситуацией, когда глобальные изменения (экономические, технологические, социальные) преобразовали все стороны жизни общества и, главное, обусловили качественные изменения самого человека – его восприятия, сознания, мышления, потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сфер, его жизненных ритмов, пространства деятельности, структуры отношений, душевных переживаний, этических и ценностных аспектов бытия [1, с. 103].

Современная молодёжь сталкивается с проблемами затруднённой социализации (Д.И. Фельдштейн, Д.В. Ярцев, Л.М. Митина, Е.В. Крутых, А.Н. Руденко, В.А. Ковалёв, Г.А. Вайзер):

1. Часто в семье растут единственные дети. Данный факт сокращает возможности успешной социализации (Андреева Т.В., Варга А.Я., Гиппенрейтер Ю., Грецов А.Г.).

2. Отсутствие детских, юношеских организаций или их формальное существование приводит к отсутствию социального опыта у молодого

оказались меньше уровня значимости 0,05. Следовательно, разность между средними является статистически значимой. Отсюда следует, что приемы по рационализации предстартового состояния (влияние на деятельность сердечнососудистой системы высококвалифицированных спортсменов через психоэмоциональное состояние) оказывают эффективное воздействие.

Выводы. В ходе организованного исследования были успешно решены задачи по изучению эффективности предстартовой подготовки спортсменов высокой квалификации в циклических и ациклических видах спорта на основе использования метода аутогенной тренировки. Отметим, аутогенная тренировка, на сегодняшний день, представляет интерес для ученых и практиков в направлении поиска рациональной системы подготовки спортсменов высокой квалификации.

В процессе работы были подтверждены типы предстартовых состояний спортсменов, согласно имеющейся классификации: предстартовая апатия, боевая предстартовая готовность и предстартовая лихорадка. На основе выявления данных состояний, спортсменам высокой квалификации был предложен комплекс упражнений, в котором присутствовали такие приемы как дыхательная гимнастика и визуализация, а также приемы саморегуляции.

Таким образом, в ходе практической деятельности были апробированы приемы аутогенной тренировки. Результаты исследования свидетельствуют об их эффективности. По итогам коррекционной работы три конькобежца выполнили норматив «Мастера спорта» на всероссийских соревнованиях, применимых к исследованию. Среди танцоров-спортсменов четыре участника экспериментальной группы явились финалистами и полуфиналистами международного конкурса «Open Russan Championship».

Дальнейшее изучение результативности применения аутогенной тренировки как фактора регуляции предстартовых состояний проводится с участием легкоатлетов-стайеров, имеющих юношеские разряды. Наш профессиональный интерес в данном случае объясняется необходимостью самостоятельной проверки эффективности, устойчивости влияния данного вида психомышечной тренировки с представителями более юной возрастной категории, спортсменами менее высокого класса и соревновательного статуса, имеющими незначительный опыт противостояния фрустраторам, менее стабильное настроение, маятниковые эмоциональные реакции, а, следовательно, проявляющими меньшую осознанность и произвольность в стрессовых ситуациях.

Литература:

1. Геселевич, В. А. Медицинский справочник тренера / В. А. Геселевич. – М.: ФиС, 1976. – 489 с.

2. Изучение мотивации соревновательной деятельности [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: http://www.magma-team.ru/testy (Дата обращения: 16.02.2017).

3. Мартыненко, И. В. Регуляция предстартовых состояний методом аутогенной тренировки квалифицированных конькобежцев в соревновательном периоде / И. В. Мартыненко, Д. В. Камелькова, И. Н. Орешкина // Проблемы современного педагогического образования. Научный журнал. – 2016. – Вып. 53. – Ч. 8. – С. 192-202.

обыкновенных дифференциальных уравнений в математических пакетах есть специальные функции, обращение к которым запускает алгоритм соответствующего численного метода, например, Рунге-Кутта.

6. Аналитическое исследование полученного решения или вычислительный эксперимент на основе полученного решения.

На этом этапе происходит исследование особенностей моделируемого процесса. Изучается, к каким изменениям в полученном решении приводит изменение параметров модели, оценивается влияние различных факторов. В примере с нагреваемой трубкой, можно, например, изменять мощность тока, температуру внешней среды, Полученные данные обобщаются, делаются выводы.

7. Проверка результатов моделирования в реальном эксперименте.

Это отличительная особенность данного вида работ. Именно здесь происходит сравнение модели с реальностью. Расхождение результатов заставляет задуматься или об адекватности модели, или о корректности выполнения реального эксперимента. Например, решение уравнения 4 будет существенно отличаться от результатов эксперимента, что говорит о том, что предположение о несущественности излучения с поверхности не соответствует реальности. Графическое решение уравнения (5), учитывающего лучистый теплообмен, в сопоставлении с данными, полученными путем прямого измерения температуры стенки приведено на рисунке 1 для трех начальных температур. Данная задача была решена в рамках курсовой работы студентом второго курса. В программной среде Scilab (свободно распространяемая система компьютерной математики, аналог MatLab) был реализован алгоритм численного решения уравнения (2) с начальным условием (3). Результат представлялся в виде графика зависимости температуры стенки от времени (пунктирные линии на рисунке 1). Одновременно был проведен реальный лабораторный эксперимент при тех же значениях параметров, что и компьютерный (экспериментальные точки нанесены на графики символами). Из графиков видно, что численное решение хорошо согласуется с экспериментальным.

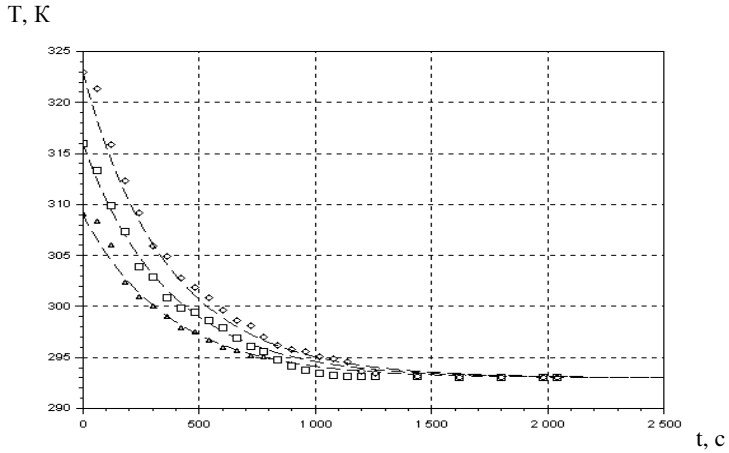


Рисунок 1. Графическое решение уравнения (5) в сопоставлении с данными эксперимента для трех начальных температур стенки

В приведенных примерах задание было направлено на формирование всех элементов предметной ИКТ-компетентности: получение массива экспериментальных данных с помощью считывания с цифровых измерительных устройств в реальном эксперименте, их обработка с помощью инструментов компьютерной визуализации, постановка и проведение виртуального эксперимента.

Выводы:

1. Одним из путей формирования предметной ИКТ-компетентности будущего учителя математики и физики при обучении в вузе является выполнение учебно-исследовательских работ, сочетающих реальный физический эксперимент с компьютерным.

2. Такие работы могут использоваться как в рамках отдельных профильных дисциплин, так и как темы курсовых, выпускных, научно-исследовательских работ в зависимости от сложности и степени новизны поставленной задачи.

3. Процесс выполнения может рассматриваться как модель научного исследования в предметной области, в котором происходит формирование и развитие всех элементов предметной ИКТ-компетентности.

Литература:

1. Профессиональный стандарт "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)" (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 N 30550) / Портал Федеральных государственных образовательный стандартов высшего образования [Электронный ресурс] — Режим доступа URL: http://fgosvo.ru/docs/101/69/2/1 (дата обращения 10.01.2017).

2. Профессиональный стандарт педагога (Концепция и содержание)

лихорадки были использованы дыхательные комплексы и ментальные упражнения, направленные на снятие излишнего мышечного и эмоционального напряжения, нивелирование негативного влияния интенсивного проявления бесконтрольной тревоги. В случаях чрезмерного воздействия эмоции страха на спортсмена и невозможности использования метода убеждения нами применялся метод внушения. Поскольку цель у тренера в подобной ситуации была положительная, опять же контекст данного метода – только конструктивный.

В ситуации предстартовой апатии с целью повышения мотивации спортсмена (на внутреннем уровне) мы применяли техники и методики, способствующие повышению нервно-мышечного напряжения. В контексте психологических методов воздействия мы прибегали к убеждению, эмоциональному переносу, самопрезентации и др. В рамках аутогенной тренировки Й. Г. Шульца нами использовались приемы, повышающие мышечный тонус, приводящие спортсмена к оптимальному уровню возбуждения, повышения эмоционального фона и возникновению желания публично демонстрировать имеющийся уровень подготовленности.

Состояние боевой готовности также не оставлялось нами без внимания. При наличии данной кондиции мы старались поддерживать имеющийся у спортсмена эмоциональный посыл, физические ощущения и положительное направление мышления. Мы отслеживали сохранение необходимого боевого настроя, нужного уровня спортивного азарта, конструктивной злости и не допускали трансформации этого состояния в разрушающий вариант.

Ментальная тренировка, техники визаулизации позволяли нам отвлечь спортсменов от ненужных отрицательных мыслей, сконцентрировать их внимание только на имеющихся у них возможностях, положительной рефлексии и приведении мышц к необходимому уровню тонуса.

Сравнительная оценка ЧСС до и после применения разработанных приемов фиксирует изменения практически у всех спортсменов. Для доказательства эффективности исследования был применен метод математической статистики t-критерий Стьюдента, и произведены следующие расчеты, с помощью компьютерной программы «Microsoft Excel».

Парный двухвыборочный t-тест для средних предназначается для проверки гипотезы о равенстве средних показателей всех выборок. В нашем случае этими выборками являются показатели ЧСС до и после применения приемов по рационализации предстартового настроя спортсменов. У конькобежцев (20 человек) до начала применения разработанных упражнений оно составило 114,17 ударов в минуту. Данный показатель был определен и для 20 танцоров-спортсменов – 114 ударов в минуту. После применения методики аутогенной тренировки значение «М» уменьшилось. Оно стало составлять 109,17 ударов в минуту у конькобежцев и 110,7 ударов в минуту у танцоров-спортсменов соответственно.

Средняя ошибка среднего арифметического значения (m) до начала применения упражнений у конькобежцев составила 2,42, у танцоров-спортсменов – 1,74. После применения разработанных упражнений у конькобежцев оно уменьшилось до 1,83, у танцоров-спортсменов – до 1,45. Далее, подставив все расчеты в формулу, был рассчитан уровень значимости (P). Для представителей циклического вида спорта он составил 0,000179. Для представителей ациклического вида – 0,000365. Результаты в обеих группах

По результатам контент-анализа словесные формулы для саморегуляции перед стартом и непосредственно в соревновательном процессе были классифицированы на эмоциональный, физический и интеллектуальный компоненты. Цель применения выведенных формул в ходе беседы была объяснена всем спортсменам, участвующим в эксперименте, поскольку без осознания и принятия содержания и направленности итогов теста невозможно их успешное применение в соревновательной практике.

Заблаговременное проведение диагностической методики объясняется длительностью усвоения спортсменами полученных результатов. Первоначально необходимо добиться понимания и внутреннего принятия испытуемыми существующего значительного влияния самовнушения на исход любой жизненной ситуации, в том числе – результат проведения тренировочного занятия и выступления на соревнованиях. В рамках нашего исследования применялись только конструктивные методы психологического воздействия, что также увеличивало продолжительность проведения экспериментальной работы, но при этом давало более стойкий результат.

Далее спортсмен получал выведенные тренером-исследователем вербальные формулы, которые помимо указанных выше компонентов по способу воздействия классифицированы на:

– самооценку,
– самоприказ,
– самокоррективрoку,
– самоубеждение,
– самопрезентацию,
– самопобуждение,
– самоободрение и т.д.

Затем по инструкции спортсмену важно было самостоятельно графически представить полученный текст, разместить его как центральную фигуру в месте проживания, раздевалке спортивной школы, на фоновых заставках всех используемых средств связи и т.д. для более успешного заучивания (учитывая большое количество предложений-формул, их разную направленность) и последующего незамедлительного применения. Таким образом мы добивались фундаментального усвоения результатов теста, эффективного задействования всех этапов включения памяти: запоминания информации, ее хранения и воспроизведения. Забывание при этом происходило только временно, до момента необходимости воспроизведения текста.

Помимо словесных формул теста «Оптимальное боевое состояние» нами также применялись комплексы дыхательной гимнастики, техники визуализации и приемы психомышечной тренировки. Спортсменам, участвующим в опытной работе, были объяснены психофизиологические механизмы воздействия отмеченных приемов, что также находится в русле реализуемого нами личностно-ориентированного подхода и позволяет опираться исключительно на корректные методы психологического воздействия на собеседника, в частности – убеждение и побуждение импульса к подражанию.

Применяемые комплексы дыхательной гимнастики и психомышечной тренировки подбирались только с учетом актуального эмоционального состояния. Перед экспериментатором ставилась задача оперативно и точно продиагностировать предстартовый настрой. В случае предстартовой

Приложение № 1 Расширенный, ориентированный на перспективу перечень ИКТ- компетенций педагога, которые могут рассматриваться в качестве критериев оценки его деятельности при создании необходимых и достаточных условий / Официальный ресурс Министерства образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс] — Режим доступа URL: минобрнауки.рф/documents/3071/file/1734/12.02.15-Профстандарт_педагога_%28_проект_%28.pdf (дата обращения 10.01.2017).

3. Никитин А.В. Компьютерное моделирование физических процессов / А.В. Никитин, А.И. Слободянюк, М.Л. Шишаков. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013. – 679 с.

4. Кирюхина Н.В., Горбунов А.К. Изучение процесса теплоотдачи с поверхности цилиндрической трубы в учебно-исследовательском эксперименте с элементами компьютерного моделирования // Электронный журнал: наука, техника и образование. - 2016. - №1/2016 [Электронный ресурс]. – Режим доступа http:// nto -journal.ru/uploads/articles (дата обращения 10.01.2017).

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Колдина Маргарита Игоревна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Лапшова Анна Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается актуальность проблемы развития коммуникативной компетентности современного педагога. Раскрыты содержание данного понятия, особенности и функции; определены виды универсальных и профессиональных коммуникативных компетенций. Выделены педагогические условия эффективности развития коммуникативной компетентности педагога в вузе.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, универсальные коммуникативные компетенции, профессиональные коммуникативные компетенции, коммуникативные умения.

Annotation. The article discusses the importance of the problem of development of communicative competence of the modern teacher. Disclosure of the contents of this concept, features and functions; It identifies the types of universal and professional communicative skills. Obtained pedagogical conditions of efficiency of development of communicative competence of the teacher in high school.

Keywords: communicative competence, universal communicative competence, professional communication competence, communication skills.

Введение. В условиях динамического развития экономики, роста конкуренции, сокращения неквалифицированного и малоквалифицированного труда наблюдается становление новой парадигмы образования. Рост значения информационных и коммуникационных технологий, более высокие темпы устаревания технологий и товаров делают востребованными новые виды личностных, гражданских и социальных качеств. Сегодня образовательные тенденции требуют нового измерения профессиональной готовности к деятельности, базирующейся на компетентностных конструктах.

Формирование коммуникативных способностей связано с проблемой общения как философской категорией вообще, так и проблемой профессионального общения в частности. Качество учебного процесса определяется квалификацией преподавательского состава учебного заведения, его работоспособностью, степенью владения элементами педагогической коммуникации, профессиональной компетентностью.

Характер педагогической деятельности постоянно ставит педагога в ситуации общения, требуя от него проявления коммуникативной компетентности, которая зависит от уровня развития социально-психологических качеств личности, способствующих межличностному (и ролевому) взаимодействию. Поэтому сейчас наиболее значимой представляется проблема развития коммуникативной компетентности как профессиональной ценности современного педагога.

Формулировка цели статьи – раскрыть специфику и педагогические условия развития коммуникативной компетентности современного педагога в условиях модернизации образования.

Изложение основного материала статьи. Анализ профессиональных функций специалистов (С.Ф. Артюх, Г.А. Атанов, Е.С. Барбина, С.Я.Батышев, А.Р. Ганопольский, Э.Ф. Зеер, А.С. Зубра, Е.Э.Коваленко, А.Т.Маленко) показывает востребованность таких качеств, как коммуникативность, ответственность, рефлексия, работоспособность, способность к сотрудничеству и кооперации, профессиональная самостоятельность, инициативность, сверхнормативная профессиональная активность и др.).

Анализ исследований и публикаций показывают всю сложность, многомерность понятия коммуникативная компетенция, так и основанный на ней подход к процессу и результату образования (С.М. Амелина, Д.А. Белухин, Г.В. Бороздина, Е.Н. Зарецкая, В.Г. Казанская, В.А. Кан-Калик, Е.В.Клюев, М.Л. Кнапп, В.А. Лабунская, А.А. Лобанов, А. Мелециник, Н.А. Морева, Л.А. Петровская, П.И. Пидкасистый, М.Л. Портнов, И.П. Смирнов, А.Х. Хварцкия, В.Д. Шишов и др.). Ошибочно думать, что эта компетенция свойственна людям от рождения. Владению компетенцией подготовки и проведения продуктивного, партнерского, творческого общения необходимо обязательно учить и учиться.

Коммуникативную компетентность педагога согласно современным научным представлениям можно определить как такой уровень обученности взаимодействию с другими участниками образовательного процесса, который необходим ему для адекватного исполнения профессиональных функций в рамках своих способностей и социального статуса.

Следует проводить различия между термином «коммуникативная компетентность» и широко применяемым в лингводидактике термином «коммуникативная компетенция».

[4]. Вид мотивации к участию в конкретных соревнованиях изучался согласно опросника Г. Д. Бабушкина [2].

В исследовании были задействованы представители конькобежного спорта и танцоры-спортсмены. По результатам применения указанных психодиагностических испытуемые методик были разделены на три группы. Так среди конькобежцев в первую группу (предстартовая апатия) вошли шесть человек (30 % от группы), а среди танцоров-спортсменов – четыре человека (20 % от группы). Ко второй группе (боевая предстартовая готовность) были отнесены девять конькобежцев (45 % от группы) и семь танцоров-спортсменов (35 % от группы). С предстартовой лихорадкой были определены в третью группу пять конькобежцев (25 % от группы) и девять танцоров-спортсменов (45 % от группы). Все спортсмены, участвующие в исследовании, имеют звания «Мастера спорта» или «Кандидат в мастера спорта». Психодиагностические методики проводились за день до соревнований. В день соревнований непосредственно оценивался уровень ЧСС до применения заявленных упражнений и после (перед выходом на старт).

На данном этапе исследование продолжается, результаты и выводы опытной работы, приемы и техники психологического воздействия в русле аутогенной тренировки перенесены на представителей юношеских разрядов – легкоатлетов, специализирующиеся в беге на средние дистанции. Эксперимент проводится с целью проверки эффективности метода психомышечной тренировки Й. Г. Шульца в случае менее осознанного юношеского восприятия ситуации, экзальтированного проявления эмоций и связанной с этим динамикой предстартовых состояний.

К каждой группе спортсменов высокого класса было применено соответствующее содержание комплекса аутогенных упражнений. Отметим, что примеры словесных формул, установок подбирались в зависимости предстартового состояния каждого спортсмена и выявленных психологических особенностей.

Вербальные формулы были выведены нами на основе теста А. В. Алексеева «Оптимальное боевое состояние». Методика проводилась заранее, в рамках тренировочного процесса. Диагностический материал представляет собой десять вопросов, каждый из которых предполагает описание эмоций, особенностей физического состояния и направленности мыслей в ситуации соревнований. Спортсменам дается установка на подробное письменное представление ряда случаев успешного выступления на соревнованиях и самостоятельного анализа связанных с этим прямых и скрытых причин. После изложения респондентами сути происходящих мыслительных, физических и эмоциональных процессов экспериментатором проводится оценка презентованных рассказов. Каждый вариант рассматривается отдельно, с особой тщательностью.

Представленные спортсменами тексты детально анализировались, обсуждались отдельно с каждым испытуемым с целью реализации личностно-ориентированного подхода в исследовании. Данный подход позволяет максимально раскрыть психологический потенциал спортсменов, сохранить индивидуальность личности, настроить участников исследования на позитивное мышление и перманентное самостоятельное развитие в последующем.

вегетативных функций является важной составляющей приспособительной реакции организма на предстартовое состояние.

На сегодняшний день, общепринятым методом достижения данного равновесия человеческого организма во время непосредственной подготовки к старту является аутогенная тренировка.

Формулировка цели статьи – определить эффективность использования метода аутогенной тренировки как важного фактора регуляции предстартовых состояний спортсменов высокой квалификации циклических и ациклических видов спорта.

Изложение основного материала статьи. В ходе исследования было определено три основных вида предстартовых состояний спортсменов. Среди них: предстартовая апатия, боевая предстартовая готовность и предстартовая лихорадка.

Каждое предстартовое состояние спортсмена характеризуется своими признаками. Так, опираясь на исследования отечественной спортивной психологии, состояние боевой готовности (оптимальное боевое состояние) характеризуется оптимальным уровнем нервно-психического напряжения, трезвой уверенностью в своих силах, стремлением упорно и до конца бороться за победу, оптимальным уровнем эмоционального возбуждения и способностью к самоконтролю. Данное состояние характеризуется личной заинтересованностью спортсмена в участии в соревнованиях, высокой помехоустойчивостью, хорошей концентрацией внимания.

Предстартовая лихорадка проявляется через чрезмерное нервно-психическое напряжение, волнение, тревогу, повышенную нервозность, беспричинную суетливость, рассеянность, переоценку своих сил, неустойчивое настроение, неоправданную торопливость, раздражительность.

Для предстартовой апатии характерна пониженная возбудимость, вялое протекание психических процессов, сонливость, заниженная самооценка и мотивация избегания неудач, нарушения в функционировании психических процессов и психомоторики, нежелание участвовать в соревнованиях, состязаться и стойко переносить трудности.

В тоже время, как представлено в работе Г. Г. Румянцева, предстартовые состояния имеют и общие критерии. Автор выделяет целостность этих состояний, их длительность и меру, а также, что они всегда причинно обусловлены [5].

В ходе экспериментальной работы был апробирован метод аутогенной тренировки для спортсменов высокой квалификации циклических и ациклических видов спорта, находящихся в соревновательном периоде. Аутогенная тренировка – это психотерапевтический метод вызывания у себя самого (аутогенного) определенного состояния, использования этого состояния или самостоятельного выхода из него [1]. Аутогенная тренировка выполняет ряд функций, которые позволяют спортсмену эффективнее подготовиться к предстоящему старту, справляться с нагрузками, переносить физическую боль и пр. Аутогенная тренировка предоставляет возможность корректировки установок в зависимости от состояния спортсмена.

Предстартовые состояния у спортсменов нами были выявлены на основе метода наблюдения, применения методик Г. Айзенка – определение типа темперамента; В. М. Русалова – опросник структуры темперамента; Ч. Д. Спилбергера и Ю. Л. Ханина «Ситуативная или реактивная тревожность»

Понятие «компетенция» трактуется как: а) круг полномочий и б) круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен, обладает познаниями, опытом. Таким образом, компетенция с точки зрения коммуникации выступает как осведомленность в какой-либо деятельности, а компетентность рассматривается как обладание компетенцией, как уже сформированное профессионально значимое качество личности. Коммуникативная компетенция может служить базой для развития коммуникативной компетентности педагога.

Коммуникативная компетентность включает в себя языковую (лингвистическую) компетенцию, предполагающую владение языковыми средствами и процессами порождения и распознавания текста; профессиональную компетенцию, охватывающую профессиональные знания, умения, деловые качества; социокультурную компетенцию, включающую в себя знание особенностей национальной и мировой культуры, правила поведения в обществе, соблюдение культурных норм.

Существуют универсальные коммуникативные компетенции. Этими компетенциями должен обладать каждый человек, независимо от его социального статуса, профессии, интересов.

К ним относятся следующие коммуникативные компетенции:

- знания в области коммуникативных дисциплин (знание языка, культуры речи, педагогики, психологии, конфликтологии и т. д.);
- способность к устному и письменному общению на родном языке;
- умение строить общение в соответствии с языковыми и речевыми нормами;
- владение культурой взаимодействия с помощью вербальных, паралингвистических и невербальных средств;
- умение правильно (успешно и эффективно) взаимодействовать с людьми и коллективами;
- способность к эмпатии;
- способность к самоконтролю (умение регулировать своё поведение) и другие способности.

К профессиональным коммуникативным компетенциям следует отнести такие, которые необходимы для осуществления любой профессиональной деятельности:

- умение письменно и устно общаться в деловой сфере;
- умение вести деловые переговоры;
- умение строить общение в соответствии с деловым этикетом;
- умение выстраивать отношения с членами коллектива;
- умение строить конструктивное межличностное взаимодействие с коллегами, с руководством и подчинёнными (партнёрское общение);
- умение предотвращать и разрешать конфликты;
- умение моделировать и регулировать своё поведение и поведение собеседника в различных деловых ситуациях;
- готовность решать профессиональные и личностные проблемы (принимать решения, анализировать, формулировать, обсуждать и разрешать проблемы);
- умение слушать и слышать собеседника и некоторые другие умения.

Значение коммуникативной компетентности для педагога (профессионально-специальная коммуникативная компетентность), для его

профессиональной деятельности особое, поскольку взаимодействие двух главных субъектов образовательно-воспитательного процесса – педагога и обучающегося – преимущественно информационное и осуществляется с помощью слова.

Коммуникативная компетентность педагога регулирует также всю систему его деловых отношений с коллегами, родителями и другими субъектами образовательно-воспитательного процесса для достижения своих целей в условиях совместной работы.

Динамика гуманизации образования отражает движение от монологической модели образования к диалогической. Необходимым условием такого диалогического взаимодействия партнеров в сфере педагогической коммуникации и критерием ее эффективности выступает коммуникативная компетентность педагога, основу которой составляют следующие группы коммуникативных умений:

- *речевые умения,* связанные с овладением речевой деятельностью и речевыми средствами;
- *социально-психологические умения,* связанные с овладением процессами взаимосвязи, взаимоотношения, взаимопонимания, взаимовлияния;
- *психологические умения,* связанные с овладением процессами самомобилизации, самонастройки и саморегулирования;
- *умения использовать нормы речевого этикета* в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией;
- *умения использовать невербальные средства общения* (интонация, темп, громкость, мелодика, мимика, жесты, позы, контакт взглядов, прикосновения, дистанция, внешний облик);
- *умения использовать различные организационно-коммуникативные формы* (установление отношений, планирование совместной деятельности, дискуссия, полемика и проч.);
- *умения взаимодействовать* на уровне диалога с учащимся или группой, на уровне полилога, на уровне межгруппового диалога.

Коммуникация в профессиональной деятельности выполняет следующие основные функции:

- коммуникативную, включающую обмен информацией;
- интерактивную, предусматривающую организацию взаимодействия;
- перцептивную, отражающую процесс восприятия и формирования образа другого человека и установления взаимодействия.

Все составляющие коммуникативной компетентности взаимосвязаны. Высокий уровень коммуникативной компетентности педагога предполагает всестороннее развитие всех ее компонентов, виртуозное владение и применение коммуникационных техник.

Успешность педагогической коммуникации как объективно зафиксированный и субъективно пережитый факт определяется ее конечными результатами и эффектами. Однозначно ответить на вопрос, что считать результатами коммуникативной деятельности педагога, не так просто. Тому есть несколько причин.

Психология

УДК: 796

кандидат педагогических наук, доцент Мартыненко Иван Владимирович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный университет физической культуры» (г. Челябинск);
кандидат педагогических наук Борисенкова Екатерина Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный университет физической культуры» (г. Челябинск);
преподаватель кафедры теории и методики легкой атлетики Хрисанфова Наталья Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный университет физической культуры» (г. Челябинск)

АУТОГЕННАЯ ТРЕНИРОВКА КАК ФАКТОР РЕГУЛЯЦИИ ПРЕДСТАРТОВЫХ СОСТОЯНИЙ

Аннотация. В статье представлена эффективность использования метода аутогенной тренировки как важного фактора регуляции предстартовых состояний спортсменов высокой квалификации в соревновательном периоде. Описаны приемы, используемые для восстановления динамического равновесия гомеостатических механизмов человеческого организма, положительного эмоционального фона.

Ключевые слова: аутогенная тренировка, типы предстартовых состояний, спортсмены высокой квалификации.

Annotation. In the article the effectiveness of the use of a method of autogenic training as the important factor of the regulation of the prelaunch states of the athletes of high qualification in the competing period is represented. Are described the methods, utilized for restoring the dynamic equilibrium of the homeostatic mechanisms of human organism, positive emotional mood.

Keywords: autogenic training, the types of prelaunch states, the athletes of high qualification.

Введение. Рациональная подготовка к стартам в циклических и ациклических видах спорта связана с концентрацией внимания на основных для данной деятельности двигательных действиях, мыслях, ощущениях и отвлечением от посторонних факторов, которые всегда присутствуют при непосредственной подготовке к стартам и во время соревновательной деятельности спортсменов высокой квалификации [3; 6].

Во время подготовки к соревнованиям спортсмены испытывают колоссальные физические и психоэмоциональные нагрузки. В связи с этим в организме происходят определенные перестройки на функциональном уровне. Существующие поведенческие и психофизиологические изменения в этом случае принято называть предстартовым состоянием.

Достижение динамического равновесия гомеостатических механизмов человеческого организма посредством мобилизации двигательных и

https://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=32027 (дата обращения: 14.02.2017).

3. Матвеев В. Ф. Психологические проявления основных свойств нервной системы у операторов энергосистемы в обстановке условных аварий // Типологические особенности высшей нервной деятельности человека. Т. IV. М., 1965. С. 34-59.

4. Озеров Ф. П. Диагностика и развитие психомоторных способностей у курсантов образовательных учреждений МВД: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ставрополь, 2001. 165 с.

5. Платонов К. К. Проблемы способностей.— М., 1972. С. 63-101.

6. Пономаренко В.А. Профессиональное здоровье и профессиональная надежность летных экипажей / В сб. Техника. Экономика. Серия Эргономика, 1991, вып. 4. - С. 77-85.

7. Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории. — Вопросы психологии, 1960, № 3. С. 3-16.

8. Теплов Б. М. Способности и одаренность. Уч. зап. Ин-та психологии, II. — М., 1941. С. 3-56.

9. Хрусталева Т.М. Специальные способности учителя в интегральном исследовании индивидуальности: дисс… доктора психол наук: 19.00.01 / Пермь, 2004. – 399 с.

10. Ljdokova G.M., Talysheva I.A., Gaifullina N.G.Psychophysiological and psychological characteristics of young drivers. Life Science Journal 2014; 11(10):694-696.

1. Для каждого уровня коммуникации (персонального, социального, публичного, сетевого) и каждой коммуникативной модели виды результатов будут различаться, а формы их внешнего проявления будут разными.

2. В процессе педагогической коммуникации параллельно циркулируют два разных по природе и образовательному смыслу типа информации:

- *предметная* (как совокупность сведений об окружающем мире, природе, обществе);
- *личностная* (сведения о людях участниках коммуникации). Соответственно, и результаты педагогической коммуникации будут проявляться как в предметном, так и в человеческом плане.

3.Понятие «результативность» впрямую соотносится с конкретной педагогической задачей, решению которой способствует коммуникативная деятельность, с целью коммуникации, актуальными коммуникативными задачами, намерениями и ожиданиями. Так, если целью коммуникативной деятельности было развитие диалога, оценивая ее результативность, необходимо сначала определить, состоялся ли он.

Наиболее общим показателем результативности коммуникации служит *факт достижения поставленной коммуникативной цели* (решения педагогической задачи с помощью коммуникативной деятельности). Поскольку коммуникация это в такой же мере передача информации, в какой и ее понимание, результативность коммуникативной деятельности педагога определяется и тем, *как переданное сообщение было понято,* насколько понимание соответствовало исходно заложенным в нем значениям и смыслам.

В качестве одного из обобщенных показателей, по которому можно судить об успешности коммуникативной деятельности, может выступить *эффект гармонизации взаимодействия,* одновременно способствующий как взаимному совершенствованию коммуникантов, так и развитию системы коммуникативных действий.

В образовательном пространстве степень профессиональной и личностной свободы во многом задается через систему коммуникации. В этом плане тотальный коммуникативный контроль и коммуникативный хаос одинаково губительны для педагогического взаимодействия. Свобода действий педагога в значительной мере связана со способностью правильно использовать, передавать, интерпретировать имеющуюся у него и полученную по обратной связи информацию. Это относится в равной мере к предметному содержанию и к знаниям о своих подопечных, условиях их жизни, своих коллегах, социальной политике в области образования и пр.

В силу особой значимости коммуникативной составляющей в структуре педагогической деятельности *критерий коммуникативной компетентности* (коммуникативной культуры) используется в системе аттестации преподавательского состава.

С учетом того, что было сказано о комплексной природе педагогической коммуникации, среди основных показателей оценки профессиональной деятельности по этому критерию можно выделить:

1. Общий коммуникативный стиль. Он складывается из чувства ситуации коммуникации, эмоционального фона, создаваемого коммуникативными действиями педагога; отсутствия/наличия информационно-психологического давления на других коммуникантов, эмпатийности, характера предоставляемой обратной связи, уровня конфликтности, коммуникативной гибкости,

имиджевых особенностей, этики педагогического общения.

2. Адресность коммуникативных действий.

3. Информативность коммуникативного взаимодействия.

4. Владение основными видами коммуникативной деятельности (говорение, слушание, письмо, чтение). В этот показатель включены *речевая культура,* индивидуальный потенциал *невербальных средств коммуникации,* искусство работы с текстами, диапазон языковой компетентности.

5. Методичность (способность найти оптимальный путь передачи необходимой информации).

6. Согласованность (гармонизация) своих коммуникативных действий с намерениями других участников.

7. Использование возможностей обратной связи для коррекции процесса коммуникации.

Процедура проведения экспертизы коммуникативной деятельности в условиях реального педагогического процесса требует разработки специального инструментария и соблюдения этических правил. Прежде всего, она не может быть проведена без согласия самого педагога.

Коммуникативное обучение должно стать обязательным компонентом в содержании российского образования на всех уровнях. Российские ученые и педагоги должны объединить свои усилия в разработке и внедрении коммуникативного направления в существующие образовательные программы. Созданная для этих целей и активно растущая профессиональная ассоциация «Российская коммуникативная ассоциация» может и должна сыграть в этом процессе ведущую роль.

Сегодня проблема коммуникативной деятельности в образовании – это проблема *качества:*

- информации, которую предлагает педагог своим подопечным;
- учебных текстов, с которыми работают участники образовательного процесса;
- педагогического общения;
- результатов воспитания и обучения;
- эффективности педагогического взаимодействия на межличностном и межкультурном уровнях;
- владения современными средствами коммуникации;
- социального партнерства в сфере образования;
- профессионального имиджа работников образования и образовательной сферы в целом;
- профессиональной подготовки педагога;
- взаимопонимания всех участников образовательного процесса.

Возможности современного общества открывают перед педагогом перспективу широкого использования в своей деятельности всего богатства коммуникативных средств и информационно-коммуникативных технологий.

Выводы. Коммуникативная компетентность - сложное, многомерное понятие; оно не сводимо ни к педагогическим способностям, ни к осведомленности учителя в сфере педагогики и психологии, ни к комплексу личностных черт, ни даже к ансамблю всех названных и других компонентов.

В связи с этим коммуникативная компетентность выступает как одна из наиболее важных профессионально значимых характеристик учителя, а развитие этой компетентности - как первоочередная задача высшего

Таблица 5

Диагностика частоты движений операторов ПНС

Степень выраженности частоты движений	«Более успешные» операторы	«Менее успешные» операторы
Низкая	4 (12,5%)	1 (3%)
Ниже среднего	7 (22%)	4 (12,5%)
Средняя	4 (12,5%)	4 (12,5%)
Высокая	10 (31%)	10 (31%)
Очень высокая	7 (22%)	13 (41%)

Таблица показывает, что частота движений выше в группе «менее успешных» операторов, 72% испытуемых этой выборки имеют высокий и очень высокий уровни частоты движений (в выборке «более успешных» операторов высокий уровень у 31% респондентов, очень высокий у 22%). Полученное при математической обработке данных значение Uэмп(367) оказалось в зоне неопределенности, т.е. можно говорить о значимости различий между частотой движений «более успешных» и «менее успешных» операторов на уровне $p \leq 0.05$. Следовательно, у «более успешных» операторов можно наблюдать высокие показатели силы нервной системы и низкие оценки частоты движений. При сильных раздражителях эффективность реагирования у «сильных» возрастает, наблюдается большая психологическая устойчивость и выносливость к сильным и продолжительным раздражителям. Поэтому такие люди очень стрессоустойчивы, терпеливы. Эти операторы отличаются высокой решительностью и смелостью в опасной ситуации, устойчивостью в ситуациях риска и экстремальных ситуациях. Операторы с сильной нервной системой будут уступать представителям слабой нервной системы в скоростных параметрах максимальной частоты движений, времени простой реакции. Однако, нужно заметить, что низкая частота движений не означает низких показателей таких характеристик быстродействия как быстрота одиночного движения и быстрота реагирования на сигнал, т.к. между разными показателями быстроты связей нет или они выражены слабо. Это значит, что низкая частота движений не мешает «более успешным» операторам выполнять свои функциональные обязанности.

Выводы. Таким образом, тип нервной системы, координацию и частоту движений можно отнести к психомоторным способностям, обуславливающим акме в профессии оператора ПНС. Именно по этим показателям выявлены статистически значимые различия: у «более успешных» операторов ПНС чаще встречается сильный и средний тип нервной системы, выше показатели координации движений и ниже показатели частоты движений. Реакция же на движущийся объект, как показало исследование, не является акмеологической составляющей профессиональной деятельности оператора ПНС.

Литература:

1. Ильин Е. П. Структура психомоторных способностей // Психомоторика. Л., 1976. С. 4–22.

2. Марков К.К., Николаева О.О. Формирование психомоторных качеств в современном спорте: теоретические и методологические проблемы // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 8-4. – С. 943-947; URL:

предъявляющим высокие и повышенные требования к стабильности психомоторной деятельности, в том числе операторы ПНС. Одновременно низкий показатель вариационного размаха РДО является индикатором хорошего функционального состояния.

Статистическая обработка показателей точности РДО показала, что полученное эмпирическое значение Uэмп(498.5) находится в зоне незначимости, т.е. статистически значимых различий в оценке точности операторов не наблюдается. По всей вероятности это тот показатель, который не сказывается на уровне профессионального мастерства оператора ПНС.

В таблице 4 представлены оценки силы-слабости нервной системы «более» и «менее успешных» операторов.

Таблица 4

Диагностика силы-слабости нервной системы операторов ПНС

Диагностируемые показатели	Степень выраженности показателя	«Более успешные» операторы	«Менее успешные» операторы
Сила нервной системы	Небольшая выраженность	1 (3%)	3 (9%)
	Высокая выраженность	1 (3%)	0 (0%)
	Очень высокая	6 (19%)	0 (0%)
Средняя нервная система		5(16%)	3 (9%)
Слабость нервоной системы	Небольшая выраженность	9 (28%)	0 (0%)
	Средняя выраженность	6 (19%)	7 (22%)
	Высокая выраженность	3 (9%)	11 (34%)
	Очень высокая	1 (3%)	8 (25%)

Как видно из таблицы 4 показатель силы нервной системы выше у «более успешных» операторов (15%), чем у «менее успешных» (9%), а слабость нервной системы больше выражена у «менее успешных» операторов (81% испытуемых). Uэмп (361.5), полученное в ходе математической обработки оценок силы-слабости в обеих выборках, оказалось в зоне неопределенности, это значит, что есть небольшие статистические различия на уровне $p \leq 0.05$.

При помощи «Теппинг-теста» возможно также оценить частоту движений, эти показатели представлены ниже.

педагогического образования. Современный этап развития общества, новая педагогическая парадигма воспитания и образования наполняет эту проблему новым, более емким содержанием.

Исследование сущности и структуры коммуникативной компетентности позволило нам выделить два взаимосвязанных и взаимозависимых ее уровня. Первый уровень определяет проявление коммуникативной компетентности непосредственно в общении, коммуникативном поведении человека, а второй включает педагогические коммуникативные ценности, ориентацию и специфику профессиональной мотивации данного учителя, его потребность в педагогическом общении.

Наличие у педагога коммуникативной компетентности определяет не только эффективность передачи информации, культуру речи, богатый словарный запас, правильность отбора языковых средств, но и умение управлять общением в различных социальных ситуациях, педагогический такт, управление не только собственным эмоциональным состоянием, но и регулирование эмоционального напряжения в процессе общения с обучающимися, родителями, коллегами, умения наладить контакт с другими людьми.

Литература:

1. Гейхман, Л.К. Коммуникативная компетентность профессионала / Л.К. Гейхман // Профессиональное образование. –2003. –№ 5.– С. 8–9.

2. Колесникова, И.А. Коммуникативная деятельность педагога. – М. - 2007 г.

3. Корчагина, М.И. Структура и компоненты коммуникативной компетентности педагога // Сборник аспирантов НИИРПО. – 2008.

4. Лапшова, А.В. Коммуникативная компетентность педагога / А.В. Лапшова, М.И. Колдина.- Н.Новгород: НГПУ им. К.Минина, 2016. – 80 с.

5. Макаровская, И.В. Коммуникативная компетентность и представления учителя о себе: дис. ...канд. психол.наук / И.В. Макаровская. – СПб., 2003. –195 с.

6. Шарипов, В.Ф. Профессиональная компетентность преподавателя / В.Ф. Шарипов // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 1.– С. 72–77.

Педагогика

УДК 378.146

старший преподаватель кафедры русского языка
Колесова Надежда Николаевна
Ивановская государственная медицинская академия (г. Иваново)

ТЕСТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РУССКОЙ РЕЧИ

Аннотация. Тестирование (как форма контроля знаний) активно применяется в обучении иностранных студентов. В данной статье приводятся примеры заданий для входного, промежуточного, итогового тестирования. Делается вывод о том, что использование на практических занятиях тестов по специальности является обязательным условием при формировании профессиональной русской речи.

Ключевые слова: профессиональная русская речь, иностранные студенты медицинского вуза, виды тестов, тестирование.

Annotation. Testing (as a form of control of knowledge) is widely used in the training of foreign students. This article provides examples of the tasks for the input, intermediate, final testing. It is concluded that the use of the test in practical training in the specialty is a sine qua non in the formation of professional Russian speech.

Keywords: professional Russian speech, foreign students of medical institutions of higher education, kinds of tests, testing.

Введение. Тестовая форма контроля знаний активно применяется в российских вузах. Тесты, в отличие от традиционных оценок, используемых при контроле знаний студентов, объективно отражают результаты обучения.

Формулировка цели статьи. При освоении дисциплины «Профессиональная речь» проверка знаний, навыков и умений студентов проводится в форме устного собеседования или тестирования. В данной статье мы рассмотрим актуальные вопросы подготовки тестов и проведения тестирования при обучении иностранных студентов медицинского вуз.

Изложение основного материала статьи. При изучении дисциплины «Профессиональная речь» проводятся *входной* и *итоговый* тестовые контроли, а также *промежуточное* тестирование. Входной тестовый контроль осуществляется вначале изучения предмета. Полученные результаты дают преподавателю возможность судить об исходном уровне знаний студентов, помогают выявить группы подготовленных и «отстающих» студентов.

В результате входного тестирования иностранные студенты определяют свой уровень подготовки, а также получают новые знания. Входной тест имеет один вариант, который состоит из 10 заданий закрытого типа. Задания закрытого типа предполагают выбор одного правильного варианта из трех предложенных. Тесты составлены на материале первой лекции элективного курса по теме: «Понятие о профессиональной коммуникации. Понятие «профессиональная речь». Анализ определений понятий «профессиональной речи» в работах современных ученых. Профессиональная речь врача».

Приведем примеры заданий для *входного тестирования*.

***Задание:* Дополните предложение, выбрав правильный вариант.**

1. Профессиональная речь медицинских работников – это … .

А) совокупность знаний о системе языка и его единицах, их построении и функционировании в речи;

Б) активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обусловленный ситуацией общения процесс передачи и приема сообщений;

В) коммуникация как особый, вспомогательный, вид деятельности, обеспечивающий осуществление основной профессиональной деятельности.

2. Медицинские работники … уметь общаться с пациентом.

А) могут;

Б) должны;

В) хотят.

3.Профессиональная речь необходима для … сферы деятельности.

А) деловой;

Б) научной;

В) социальной.

4. Медицинские работники используют профессиональную речь для того, чтобы … .

А) написать заметку в газету;

Таблица 3

Диагностика реакции на движущийся объект операторов ПНС

Диагностируемые показатели	Степень выраженности показателя	«Более успешные» операторы	«Менее успешные» операторы
Точность РДО	Высокая	3 (9%)	4 (12,5%)
	Очень высокая	29 (91%)	28 (87,5%)
Тенденция РДО к запаздыванию	Низкая	30 (94%)	32 (100%)
	Ниже среднего	2 (6%)	0 (0%)
Тенденция РДО к упреждению	Низкая	28 (87,5%)	26 (81%)
	Средняя	3 (9%)	6 (19%)
	Очень высокая	1 (3%)	0 (0%)
Индивидуальная тенденция	Очень сильная	13 (41%)	11 (34%)
	Сильная	11(34%)	16 (50%)
	Существенная	7 (22%)	3 (9%)
	Небольшая	0 (0%)	2 (6%)
	Незначительная	1 (3%)	0 (0%)
Вариационный размах	Средняя	1 (3%)	0 (0%)
	Ниже среднего	1 (3%)	3 (9%)
	Низкая	30 (94%)	29 (91%)

На основе данных, приведенных в таблице можно сделать выводы, что точность РДО у большинства респондентов обеих выборок находится на очень высоком уровне. В целом 91% «более успешных» операторов и 87,5% «менее успешных» легко дифференцируют движения, требующие высокой концентрации моторных функций. Им подходят виды деятельности, предъявляющие высокие и повышенные требования к точности РДО (в том числе оператора ПНС). Очень высокие показатели точности РДО свидетельствуют о высоком уровне тренированности и технического мастерства и одновременно являются индикатором его отличного функционального состояния.

Результат по показателю «Тенденция к упреждению» не имеет существенных различий (чаще всего встречается процент 87,5 в выборке «более успешных» и 81 в выборке «менее успешных» операторов). Следует заметить что у «более успешных» (20 испытуемых или 62,5%) и «менее успешных» (22 испытуемых или 69%) операторов ошибка упреждения преобладает над ошибкой запаздывания, на что указывает знак («+» или «-») индивидуальной тенденции.

В группе «более успешных» операторов в большинстве случаев наблюдалась очень сильная индивидуальная тенденция (41% респондентов), а в группе «менее успешных» операторов у 50% испытуемых наблюдалась сильная индивидуальная тенденция. Вариационный размах между показателями РДО имел низкую степень выраженности в обеих группах (94% «более успешных» операторов и 91% «менее успешных»). В практической деятельности обладатели вариативности РДО отличаются высокой стабильностью. Это является показанием к видам деятельности,

Поэтому диагностика ее силы-слабости стала закономерным этапом исследования.

Изложение основного материала статьи. Диагностика координации движений показала, что результаты в группах «более успешных» и «менее успешных» испытуемых распределились по-разному. В первой группе («более успешных») низкая оценка сформированности координации движений не выявлена; оценка ниже среднего наблюдается у 3% испытуемых; среднюю оценку имеют 25% респондентов; высокую – 68%; очень высокую – 3% операторов.

Проанализировав данные, полученные в первой группе, можно сказать, что более 70% испытуемых имеют высокий и очень высокий уровень координации движений. Это значит, что большая часть «более успешных» операторов может достаточно точно управлять и регулировать двигательные действия по пространственным параметрам.

В группе «менее успешных» наблюдаются следующие оценки: низкая оценка координации движений была выявлена у 3% испытуемых, ниже среднего – у 19%; средняя – у 41%; высокая – у 37% респондентов, т.е. у большинства респондентов достаточно низкие показатели.Это можно увидеть в таблице 1.

Таблица 1

Оценки координации движений испытуемых

Оценка координации движений	«Более успешные»		«Менее успешные»	
	Кол-во	% соотношение	Кол-во	% соотношение
Низкая	0	0%	1	3%
Ниже среднего	1	3%	6	19%
Средняя	8	25%	13	41%
Высокая	22	69%	12	37%
Выше среднего	1	3%	0	0%

Для статистического сравнения результатов «более» и «менее успешных» операторв использовали критерий Манна-Уитни.

Таким образом, полученное эмпирическое значение Uэмп=314 (при критических значениях для p≤0,01 Uкр=338 и p≤0.05 Uкр=389) находится в зоне значимости, на уровне p≤0,01, что свидетельствует о наличии существенных различий в характере координации движений у «более успешных» и «менее успешных» операторов. Полученные результаты позволяют утверждать, что координация движений действительно может рассматриваться как акмеологическая основа в профессиональной деятельности оператора.

В таблице 3 представлены результаты эмпирического исследования по методике диагностики реакции на движущийся объект (РДО).

Б) провести обследование пациента;

В) выступить на собрании.

5. Медицинские работники не используют в своей профессиональной речи такой жанр как … .

А) опрос;

Б) беседа;

В) очерк.

6. Чаще всего медицинские работники используют в профессиональном общении … .

А) диалог;

Б) монолог;

В) полилог.

7. Чаще всего пациент в беседе с врачом … .

А) рассказывает о своей личной жизни;

Б) жалуется на здоровье;

В) рассуждает о новостях медицины.

8. Медицинские работники не используют в профессиональной речи … .

А) термины;

Б) канцеляризмы;

В) профессионализмы.

9. Медицинские работники не используют в профессиональном общении … стиль речи

А) научный;

Б) официально-деловой;

В) художественный.

10. Важную роль в установлении контакта между врачом и пациентом играет … .

А) правильная речь;

Б) внешняя привлекательность;

В) красивая прическа.

На занятиях предусмотрены промежуточные тесты (этапный контроль). С помощью тестирования в начале занятия проходит проверка отдельных знаний, навыков и умений студентов, необходимых для успешного разбора темы занятия.

Например, в начале практического занятия по теме «Лексико-грамматические особенности профессиональной речи врача. Медицинская терминология. Нормы произношения и правописания» предлагаем иностранным студентам следующий тест. Подготовлено два варианта, в каждом по 10 заданий закрытого типа.

Приведем примеры заданий для *промежуточного тестирования.*

Задание: **Дополните предложение, выбрав правильный вариант.**

1. Диагноз – это ….

А) медицинское заключение о состоянии здоровья;

Б) описание заболевания;

В) обследование пациента.

2. Врачебный консилиум – это … .

А) совещание врачей;

Б) собрание врачей;

В) конгресс врачей.

3. Синоним к медицинскому термину «инфлюэнца» … .
а) грипп;
б) заражение;
в) воспаление.
4. Антоним к медицинскому термину «атрофия» … .
А) амиотрофия;
Б) гипертрофия;
В) гемиатрофия.
5. Ударение падает на последний слог в слове … .
А) диспансер;
Б) термометр;
В) шприцы.
6. Все медицинские термины правильно написаны в ряду … .
а) терапевт, педиатор, анестезиолог;
б) воспаление, нагнаение, заражение;
в) ампутация, манипуляция, операция.
7. В конце предложения « На что вы жалуетесь» следует поставить … .
а) точку;
б) вопросительный знак;
в) восклицательный знак.

Предусмотрены также тесты, которые подготовлены с учетом изучаемого материала. При выполнении происходит проверка и закрепление знаний и умений студентов, усвоенных на занятии. Чаще всего это задания открытого типа.

Например:

1. При осмотре пациента врач часто говорит: «Откройте рот». И просит: «И скажите *а-а-а-а*». Зачем врач это просит? Почему именно *а-а-а-а*, а не *и-и-и-и, у-у-у-у* или другие гласные звуки просит произнести врач?
2. Как Вы скажете пациенту при осмотре: «Сядьте», «Садитесь» или «Присаживайтесь»? «Лягте», «ложитесь» или «прилягте»? Почему?

В идеальном случае тестовые задания должны обладать как контролирующими, так и обучающими функциями. В начале практического занятия по теме «Структура тематической беседы с пациентом» предлагаем иностранным студентам следующие тесты, состоящие из заданий открытого типа.

Задание 1: Вы в палате больницы терапевтического профиля.

Познакомьтесь с пациентом, который недавно поступил. Задайте ему 4-5 вопросов.

Задание 2: Вам звонит родственник пациента, чтобы посоветоваться с Вами.

Уточните, какой совет нужен родственнику Вашего пациента.

Скажите, что Вы не можете дать совет. Объясните причину отказа.

Иностранные студенты при выполнении данных заданий могут не только предлагать ответы, но и получать новые знания.

В конце семестра проводится зачет, в который включено *итоговое тестирование* по всем разделам курса. На выполнение всего задания отводится 45 минут. При тестировании не разрешается пользоваться учебниками, словарями, конспектами лекций или практических занятий.

Формулировка цели статьи. На современном этапе развития науки и практики остаются практически не изученными психологические аспекты профессиональной деятельности представителей химического производства – операторов получения непрерывного стекловолокна (ПНС), в том числе их психомоторные функции.

В настоящей работе описаны результаты исследования таких психомоторных способностей операторов ПНС, как координация и частота движений, реакция на движущийся объект и тип нервной системы. В исследовании приняло участие 64 оператора, которые составили две эмпирические выборки – «более успешных» (32 респондента) и «менее успешных» (32 респондента). Распределение по группам происходило на основе таких показателей как выработка продукции за месяц, премирование, отсутствие обрывов нити во время выполнения операции, помощь менее опытным операторам. Диагностические процедуры проводились при помощи АПК «Активациометр АЦ-9К» и предполагали использование методики диагностики координации движений, методики «Теппинг-тест» Е.П. Ильина в модификации Ю.А. Цагарелли (изучает силу-слабость нервной системы и частоту движений) и методики диагностики реакции на движущийся объект (далее РДО). Потребность в изучении данных психомоторных способностей вызвана особенностями профессиональной деятельности операторов ПНС и объясняется недостаточной представленностью подобных исследований в психологической науке.

Координация движений предполагает согласованность работы мышц и обеспечивает успешность выполнения двигательной функции, лежащей в основе деятельности оператора. Четкая координация движений позволяет оператору успешно выполнять дифференцированные движения и управлять ими. За координацию движений отвечает центральная нервная система. Мозг посылает сигнал конечностям, туловищу и другим частям тела, что порождает движение. Если ЦНС оператора работает неслаженно, сигнал передается в искаженном виде. А это грозит задержками в работе всей конвейерной линии, многочисленными ошибками в совершении операций рабочим на отдельных участках конвейера. К частоте движений в профессиональной деятельности оператора тоже можно предъявить определенные требования. Движения оператора должны быть неторопливыми, размеренными и в то же время четкими, так как они строятся как строгая последовательность операций - сбор элементарных нитей в пучок, вытягивание их, заправка пучка в вытяжные ролики, включение замасливающего устройства кнопкой, заправка пучка во вспомогательный нитесборник, заправка разделенных прядей в разделительные гребенки, снятие гребенок с держателя, заправка прядей, включение мотального аппарата.

Реакция на движущийся объект в деятельности оператора находит отражение в момент слежения за движением нити по конвеерной линии, которую мгновенно необходимо остановить в случае обрыва первой. Запоздалая реакция способствует задержкам на производстве и сказывается на объемах вырабатываемой продукции.

Вышеперечисленные способности обусловлены свойствами нервной системы, и, как отмечают исследователи, для монотонных видов труда, к которым относится операторский, желателен сильный тип нервной системы.

11. Tomasello, M., Kruger, A., & Ratner, H. (1993). Cultural learning. Behavioural and Brain Sciences, 16, 495–552.

12. Wood D., Bruner J. S., Ross G. The role of tutering in problem-solving // J. Child Rsychol. And Child Psychiatry. 1976. V. 17. P. 89—100.

Психология

УДК:159.99

старший преподаватель Макарова Оксана Александровна
Елабужский институт Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)

ПСИХОМОТОРНЫЕ СПОСОБНОСТИ КАК АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОПЕРАТОРОВ ПОЛУЧЕНИЯ НЕПРЕРЫВНОГО СТЕКЛОВОЛОКНА

Аннотация. В статье приводится анализ результатов исследования силы-слабости нервной системы, частоты и координации движений, реакции на движущийся объект как акмеологической основы в профессиональной деятельности «более успешных» и «менее успешных» операторов получения непрерывного стекловолокна.

Ключевые слова: психомоторные способности, координация движений, частота движений, реакция на движущийся объект, сила-слабость нервной системы.

Annotation. The article analyzes the results of research strength-weakness of the nervous system, frequency and coordination, reaction to a moving object as akmeologicheskoj framework of professional activity "more successful" and "less successful" operators producing continuous glass fibers.

Keywords: psychomotor ability, motor coordination, speed of movement, a reaction to a moving object, the strength, the weakness of the nervous system.

Введение. К проблеме проявления психомоторных способностей в структуре профессиональной деятельности в современной психологической науке обращаются не так часто. Хотя к диагностике различных аспектов психомоторики обращались уже в начале XX века. И на протяжении прошлого столетия неоднократно делались попытки классифицировать психомоторные функции. Изучением психомоторных процессов, способностей, свойств и качеств в разное время занимались К.К. Платонов [5], Б.М. Теплов [8], С.Л. Рубинштейн [7], Е.П. Ильин [1] и др.

Психомоторные способности сегодня рассматриваются в зависимости от различного рода деятельности человека, среди них спорт (Марков К.К., Николаева О.О. [2]), правоохранительная деятельность (Озеров Ф.П. [4]), педагогическая деятельность (Хрусталева Т.М. [9]).

Психомоторные способности оператора рассматривались в контексте надежности и безошибочности его деятельности и различных аспектов функционирования нервной системы. Однако все эти исследования приводят данные на примере водителей [10], пилотов [6], операторов энергосистемы [3] и др.

Итоговый тест имеет два варианта, каждый из которых состоит из 25 заданий закрытого типа. Тест считается выполненным при условии положительных ответов не менее чем на 56% заданий. Оценка выставляется в 100-балльной системе. Таким образом, в итоговом тесте должны быть правильно выполнены 14 заданий на 56 баллов (минимальный балл).

Приведем примеры заданий итогового теста.

Задание: **Дополните предложение, выбрав правильный вариант.**

1. Правильное ударение в слове … .
а) зак**У**ориться;
б) закупОриться;
в) закупор**И**ться.
2. Правильно написано слово … .
а) опирировать;
б) оперировать;
в) опериравать.
3. Врач – это … .
а) специальность;
б) звание;
в) степень.
4. Хирургия – это … .
а) область медицины;
б) отделение в больнице;
в) учебная дисциплина.
5. Если врач лечит пациентов с заболеваниями органов пищеварения, то это –
а) гастроэнтеролог;
б) гастролог;
в) гастроном.
6. Здоровый … жизни.
а) закон;
б) план;
в) образ.
7. Женщину-врача называют… .
а) врачиха;
б) докторша;
в) врач.
8. Фразеологизм «рука не поднимается» имеет значение … .
а) рука не сгибается;
б) остеоартроз плечевого сустава;
в) не хватает смелости.
9. Вы завершите беседу с пациентом словами … .
а) До свидания, дорогой Иван Петрович!
б) Пока, Иван Петрович.
в) До свидания, Иван Петрович.
10. Профессиональная речь медицинских работников служит:
а) для повседневного общения людей, работающих в сфере медицины;
б) для общения людей на медицинские темы;
в) для обсуждения новостей.

Благодаря предложенным заданиям закрытого типа проверяется уровень овладения иностранными студентами медицинского вуза нормами русского языка: орфоэпическими, лексическими, морфологическими, синтаксическими. Кроме того, задания итогового теста позволяют преподавателю проверить уровень сформированности умений использования правил речевого этикета.

Тестирование иностранных студентов на протяжении всего периода изучения дисциплины «Профессиональная речь» позволяет преподавателю проводить анализ тем на предмет понимания студентами, оперативно выявлять вопросы, вызывающие сложность в усвоении материала и требующие повторения пройденного.

В процессе обучения профессиональной русской речи у иностранных студентов медицинского вуза должны сформироваться профессионально значимые умения и навыки, в том числе: внимательное слушание пациентов, чтение текстов по специальности, участие в ситуативном диалоге и в тематической беседе [1, 2, 3]. Поэтому на практических занятиях предусмотрено выполнение тестов, направленных на проверку сформированности навыков и умений в различных областях речевой деятельности (чтении, аудировании, письме и говорении). Приведем пример теста, который предлагаем выполнить иностранным студентам для проверки навыков в области чтения.

Задание: Перед Вами инструкция по подготовке к зачету по практике. Прочитайте текст инструкции. Затем выполните тест.

Зачет по практике будет проходить в августе по расписанию, составленному деканатом. На зачете Вы должны продемонстрировать все те знания и умения, которые Вы получили во время летней практики. На зачете будут вопросы, связанные с практической деятельностью медицинских работников. Например, организация работы постовой медицинской сестры, выполнение лечебно-тактических мероприятий при неотложных состояниях и так далее. Также Вам следует продемонстрировать навыки оформления медицинской документации. Вопросы к зачету Вы найдете на сайте нашего вуза.

1. Зачет будет … .

А) в деканате;

Б) в сентябре;

В) по расписанию.

2. К зачету Вы должны подготовить … .

А) медицинскую документацию;

Б) теоретические вопросы;

В) вопрос о работе постовой медицинской сестры.

3. На зачете Вам следует продемонстрировать … .

А) медицинские документы;

Б) знания, которые Вы получили во время зимней практики;

В) умения, которые Вы получили во время летней практики.

Главные достоинства тестовой проверки в скорости проведения и объективности, поскольку на оценку влияют определенные критерии, а не субъективное мнение преподавателя.

Тестовый контроль дисциплинирует студентов, развивает чувство ответственности. По нашему мнению, использование на практических занятиях тестов существенно повышает мотивацию обучаемых. Желание

Результаты исследований таких авторов, как Т.Н. Котова, А.Д. Преображенская свидетельствуют о том, что дети проявляют готовность изменения выполняемых с объектом манипуляций, они спокойно реагируют на то, как взрослый меняет последовательность действий и вид объекта. Если поведение взрослого воспринималось ребенком как событие, то иллюстрирующие каузальные связи между манипуляциями с деталями объекта, обессмыслили бы полученное ребенком знание, или хотя бы вызвали у ребенка сомнение в их правильности [6].

Следовательно, можно сделать предположение на основе поведенческих реакций детей, которые в одинаковых условиях ведут себя одинаково, при этом полностью воплощая предложенный им способ действий с объектом. Значит, дети в своих действиях опираются на того, кто их впервые и намеренно познакомил с объектом, т.е. на взрослого.

Выводы. Таким образом, в этом случае ребенок принимает способ употребления предмета как форму знания о нем, следовательно, система предметных представлений и каузальных связей предметов и действий с ними, формирующаяся у ребенка, система его представлений о достижении результата, а также деятельность по усвоению навыков и овладению предметным миром включают в себя как наглядные изменения самих предметов, так и изменения в представлении об этих предметах, имеющихся у других людей.

Литература:

1. Белопольская Н. Л. Компоненты зоны ближайшего развития у детей // Вопросы психологии. 1997. № 1. С. 15—27.

2. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч. — М.: Педагогика, 1982. Т. 2.

3. Выготский Л. С. Проблема возраста // Лекции по педологии. — Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1996. 296 с.

4. Гальперин П. Я. Психологическое различие орудий человека и вспомогательных средств у животных и его значение: Канд. дис. — Харьков, 1936.

5. Зак А. З. Характеристика зоны ближайшего развития при диагностике рефлексии младших школьников // Научное творчество Л. С. Выготского и современность. — М.: 1981. С. 51—56.

6. Котова Т.Н., Преображенская А.Д. Роль намерения взрослого в эффекте чрезмерного подражания // «Психология. Журнал ВШЭ». 2009. Т. 6. № 1. С. 152–158.

7. Портал психологических изданий PsyJournals.ru — http://psyjournals.ru/exp/2014/n3/71747_full.shtml [Демонстрация ребенку действий с новым объектом: информирование об устройстве или передача способа употребления? - Экспериментальная психология - 2014. Том. 7, № 3]

8. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах. — М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж НПО «МОДЭК», 1995. 416 с.

9. Kuhl, Tsao, Liu (2003). Foreign-language experience in infancy: Effect jf short-term exposure and social interaction on phonetic learning. Proceedings of the National Academy of Sciences, 100, 9095-9101.

10. Nelson, K., Aksu-Koç, A., Johnson, C. (2001) Children's language: Interactional contributions to language development: Vol. 11. Mahwah, NJ: Erlbaum.

игры на развитие личности, предложенными Д.Б. Элькониным и его коллегами (Эльконин, 1999) [8].

Тарп и Келимор (1988) предоставили четырехступенчатую структуру ЗБР [19]. В их концепции действие совершает рекурсивное, круговое движение, в противовес линейному движению зоны ближайшего развития, и включает четыре стадии: 1) на первой стадии, на основе помощи ребенку со стороны другого, более знающего и компетентного в определенной области человека; 2) на второй стадии действие осуществляется ребенком самостоятельно на основе планирующей речи; 3) на третьей стадии происходит автоматизация и сокращение действия; 4) на четвертной стадии происходит развертывание плана действия и его возвращение в зону ближайшего развития, таким образом, происходит снятие автоматизации действия.

Для того, чтобы описать характеристики сотрудничества взрослого и ребенка широко применяется идея скаффолдинга (Wood, Bruner and Ross, 1976). В данной идее взрослый в совместной деятельности с ребенком сначала выстраивает определенные ориентиры для успешного выполнения действия ребенка, а после варьирует помощь в зависимости от возможностей ребенка [12].

Эти «подпорки» имеют двойственную природу, с одной стороны, взрослый инициирует действия ребенка, с другой - подхватывает и оформляет целесообразные проявления и инициативы ребенка.

Помощь взрослого варьируется в ответ на активность ребенка, на его развивающиеся возможности, то есть заключается в построении системы взаимных ожиданий, появлении и поддержке самостоятельности ребенка и передаче ребенку ответственности за процесс и результаты обучения. По мнению Дж. Брунера, в начале процесса обучения взрослый обеспечивает более активную поддержку, направленную непосредственно на поведение ребенка. По мере того, как ребенок обучается, он начинает играть большую роль в инициации поведения, а помощь со стороны взрослого уменьшается. Задача взрослого заключается в том, чтобы постепенно уменьшать оказываемую поддержку, предоставлять ребенку возможность успешно действовать более самостоятельно.

В целом, исследования этого направления позволяют нам заключить, что в рамках совместной деятельности с взрослым ребенок продвигается к овладению способом через «пробующие» действия, напоминающие поведенческие «гипотезы» о правилах, которыми руководствуется взрослый, и об особенностях предмета, на которые он ориентируется.

В работах М. Томазелло доказывается, что передача культуры основана на проявлениях социального научения, процесса, в который включены ребенок, взрослый и культурные предметы (Tomasello,1999; Tomasello, Kruger, Ratner, 1993) [11].

Особый интерес представляют исследования специфики формирования знания о предмете и обучения способам действий с ним в процессе совместной деятельности со взрослым, в том числе и в рамках процедуры, используемой для выявления эффекта чрезмерного подражания. Для нас очень важно понять, какую роль играет демонстрация взрослым действий с объектом: возможно, эта роль воспринимается ребенком, как и любое другое событие, которое происходит у него на глазах, или же эта роль сродни сообщению о способе использования данного объекта?

получить высокую оценку заставляет иностранных студентов серьезнее готовиться к тестированию.

Недостатками тестового контроля являются:

– возможность угадывания, «коллективизм»;

– преподаватель не может отследить, как ведется рассуждение;

– большая трудоемкость создания тестов высокого уровня и недолгий срок действия (часто создаются на одно занятие).

Выводы. В заключение следует отметить, что на современном этапе обучения иностранных студентов медицинского вуза необходимы наборы тестовых заданий по каждому из разделов дисциплины «Профессиональная речь». Использование на практических занятиях тестов по специальности является обязательным условием формирования профессиональной русской речи. Преподаватели используют одни тесты для контроля знаний, умений, навыков, а другие – для подготовки иностранных студентов к изучению новой темы.

Тесты, представленные в печатном и компьютерном вариантах, должны стать важной составной частью методического обеспечения самостоятельной работы и, особенно, контроля усвоения программного материала студентами. Особое значение в связи с этим приобретают вопросы содержания тестов, технологии их составления и применения в учебном процессе. Целесообразны вводные обучающие тесты по основным терминам, понятиям, определениям, связанным с будущей профессией иностранных студентов.

Литература:

1. Программы по русскому языку как иностранному. Профессиональный модуль. Второй уровень владения русским языком в учебной и социально-профессиональной макросферах. Для студентов, обучающихся в вузах медико-биологического профиля / Авт. кол.: И. К. Гапочка [и др.]. – М.: Изд-во РУДН, 2005. – 64 с.

2. Программа по русскому языку как иностранному. Профессиональный модуль «Медицина. Биология». I – II сертификационные уровни владения РКИ. – М.: РУДН, 2014. – 188 с.

3. Требования по русскому языку как иностранному для учащихся естественнонаучного, медико-биологического и инженерно-технического профилей. II Сертификационный уровень владения РКИ. – М.-СПб.: Златоуст, 2007. – С.39–53.

Педагогика

УДК:37.013

аспирант Коситон Владимир Иванович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар);
аспирант Малахов Алексей Николаевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар);
аспирант Фоменко Виктория Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар)

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЕ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА НА ГАРМОНИЧНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Аннотация. В работе рассмотрено понятие и содержание декоративно-прикладного творчества, как фактора, влияющего на гармоничное развитие личности ребёнка дошкольного возраста. Также представлены результаты исследования на тему «Декоративно-прикладной творчество в жизни ребёнка» и предложена программа по формированию интереса детей к декоративно-прикладной творчеству, его видам, а также возможность детей дошкольного работать в коллективе.

Ключевые слова: личность, творчество, декоративно-прикладной искусство, воспитание, культура, дети.

Annotation. The paper discusses the concept and content of arts and crafts as a factor influencing the harmonious development of a child of preschool age. Also presents the results of the study on "arts and crafts in a child's life" and proposed a plan for the formation of children's interest in decorative-applied creativity, its types, and the ability of preschool children to work in a team.

Keywords: personality, creativity, decorative art, education, culture.

Введение. Воспитание - участие взрослых в процессах развития, взросления и социализации детей. Термин В. указывает на искусственную составляющую в этих процессах, на функцию, которая, в одном случае, является неотъемлемой для взрослых (родители), в другом - вменяется обществом специально подготовленным профессионалам (педагогическое сообщество) [3].

В настоящее время государственной политикой Российской Федерации определен социальный заказ на высокую социальную гражданскую ответственность населения страны. Это, в первую очередь, обуславливается кризисным положением как внутренней политики страны, так и внешней.

Формулировка цели статьи. Одним из основополагающих факторов, влияющих на формирование гражданской позиции личности, является воспитание.

Данный фактор определяется как поведенческие навыки, приобретенные человеком в социальных группах и проявляющиеся в общественной среде.

ребенком и переносить предложенные приёмы на другой класс задач, и зависело это «удаление».

Установленный факт позволяет высказать предположение о том, что при диагностике и прогнозировании уровня развития рефлексии необходимо учитывать степень отдаления зоны ближайшего развития от уровня актуального развития. Чем “уже” зона ближайшего развития (или чем больше помощи разного характера требуется ребенку для выполнения заданий), тем менее благоприятен прогноз для развития рефлексии.

На неблагоприятный прогноз развития рефлексии может влиять «узость» зоны ближайшего развития, она заключается в том, что ребенку требуется больше помощи разного характера для выполнения задач. Напротив, чем быстрее ребенок способен сам использовать способы решения заданий, предложенные взрослым, тем более благоприятным может быть прогноз развития рефлексии и тем скорее способность рефлексии окажется в зоне актуального развития. (А. З. Зак, 1981).

Таким образом, исследование А.З. Зака (1981) показало, что интеллектуальное развитие определяет разницу между зоной ближайшего развития и уровнем актуального развития [5].

«Зона ближайшего психического развития ребенка включает две размерности: когнитивную и эмоционально-смысловую» (Белопольская, 1997). Исследуя зону ближайшего развития Н.Л. Белопольская (1997) предположила, что доступный для ребенка уровень выполнения тестового задания будет показателем актуального уровня психического развития, а способ подачи материала и средства, необходимые для достижения результата, могут рассматриваться как некоторые резервы психического развития. То есть, именно их ребенку предстоит выделить из каждого конкретного примера совместного решения задачи.

В работе Н.Л. Белопольской (1997) в качестве помощи для этого процесса были предложены персонификация и драматизация текста. Они, по мнению автора, позволяют ребенку пережить и осмыслить собственный опыт, что ведет к повышению уровня его актуального развития (Белопольская, 1997). Оказывается, что зона ближайшего развития связана с особой позицией самого ребенка как автора и активного участника описанного в тексте события [1].

Уровень выполнения тестового задания будет показателем актуального уровня развития, а способ подачи материала и средства, необходимые для достижения материала, рассматриваются как резервы психического развития. Персонификация и драматизация текста позволяют ребенку осмыслить и пережить собственный опыт, что ведет к повышению актуального развития. Особая позиция ребенка как автора и активное участие участника описанного события связаны с зоной ближайшего развития. Получается, что для того, чтобы ребенку с нормальным интеллектом понять текст, ему достаточно его прочитать. Ребенку с задержкой психического развития необходимо персонифицировать (отожествление с главным героем) рассказ, а умственно отсталым детям необходимо было предоставить драматизированную форму предъявления текста рассказа. В результате мы видим, что, по крайней мере, одной из форм акцентирования для ребенка значимого культурного опыта могут быть его персонификация и драматизация, что во многом согласуется с идеями о механизмах развивающего влияния со стороны сюжетно-ролевой

культурного предмета ребенок неизбежно сталкивается с такой проблемой: способ употребления предмета не очевиден, и без помощи взрослого он не способен продвинуться в освоении дальше. Здесь взрослый выступает как источник образцов большего числа предметных действий [8].

Для ребенка смысл производимого им действия заключается в том, что оно производится совместно с взрослым. Усвоение предметных действий – это взрослый и совместная деятельность с ним. Также стоит отметить, что важным фактором в освоении предметных действий является подражание действиям взрослого – «действие должно быть выполнено именно так, как показал взрослый». Происходит освоение закономерности порядка выполнения действий, в процессе которых реализуется образец действия и постоянное подравнивание действий к образцу.

Д.Б. Эльконин полагал (1995), что важным фактором в освоении предметных действий является подражание действиям взрослого – иллюстрируется действие, которое протекает внутри образца. Тем самым происходит не только приспособление отдельных движений к орудию, а также включение орудия в заданную схему действия (образец) и обогащение последнего ориентацией на отдельные свойства предмета-орудия [8].

Ребенок перестает обращаться к взрослому за подтверждением правильности производимого действия только тогда, когда оно освоено, т.е. когда образец действия ребенка уже построен. На всех этапах формирования ребенок постоянно строит этот образец, так как носитель образца – взрослый, соответственно, и сам процесс формирования ребенка имеет смысл отношений с взрослым. На последнем этапе освоения действия ориентация опосредована отношением между ребенком и взрослым. Подтверждение этому может показывать, что ребенок «прикован» к взрослому на всем протяжении формирования, что внешне выражается в вопросительных взглядах, поиске помощи, постоянного желания подтверждения правильности своих действий и т.д. (Эльконин, 1995) [8].

"Обучение возможно там, где есть возможность подражания" - подчеркивает Л. С. Выготский (1982). Именно возможность подражания поведению взрослого характеризует зону ближайшего развития [2]. В свою очередь А.В. Запорожец, развивая идеи Л.С. Выготского, подчеркивает, что подражание - это один из ранних генетических путей усвоения ребенком сложившихся способов поведения, особенно связанных с использованием общественных (культурных) предметов и орудий труда. Так, например, в одном из исследований А. З. Зака (1981) изучались индивидуальные особенности зоны ближайшего развития на материале становления рефлексии в младшем школьном возрасте [5].

А. З. Зак в своём исследовании изучал индивидуальные особенности зоны ближайшего развития. Получается что от того, как ребенок оперирует информацией и понимает правила поведения взрослого, (благодаря чему, собственно, можно понять принцип решения задачи), зависит уровень развития рефлексии ребенка [5].

В ходе эксперимента было выяснено, что зона ближайшего развития может располагаться непосредственно «рядом» с уровнем её актуального развития и на разном «удалении» от нее. В зависимости от характера и количества помощи взрослого, от способности использовать эту помощь

Традиционно, под целью воспитания понимается формирование и гармоничное развитие личности.

Однако, стоит отметить, что на различных стадиях становления общества критерии и характеристики гармонично развитой личности трактуются по-разному. Это прежде всего зависит от специфических особенностей, характерных именно для определённой эпохи развития общества[1, с. 24].

Современный период развития российского общества можно охарактеризовать как период смены ценностей. Это заключается в разладе духовной целостности народа, смене жизненных приоритетов у подрастающего поколения страны, отказе от ценностных ориентиров взрослого поколения, а также в искажении традиционных нравственных, этических, социальных и моральных норм и установок. Резкая смена идеологии в стране, копирование и подражание европейкому укладу жизни - это и повлияло на современный период развития российской истории.

Согласно последним оценкам философов и культурологов (А.Г. Асмолов, А.А. Оганов, А.Б. Орлов, Э. Эриксон), кризисная ситуация в современной народной культуре также обуславливается наличием нарушения передачи культурного опыта, которое повлекло за собой появление разногласий между культурным опытом предков и западным видением будущего молодёжью. Результатом этого разногласия, как правило, является потеря культурой индивидуальных особенностей, национальных и этнический характеристик, а также отказ личности от национального культурного фундамента. Решение этой проблемы можно рассмотреть в возрождении ценностей народной культуры, которые формировались в процессе становления российского общества, под влиянием трудовой деятельности.

Изложение основного материала статьи. Декоративно-прикладное творчество, как часть традиционной народной культуры, является многогранным, многоаспектным феноменом. По мнению современных культурологов, произведения декоративно-прикладного искусства – это не только мир взглядов, форм и предметов, а также связанных с ними обычаев. Это ещё и значимые идеи, такие как коллективизм, доброта, правдолюбие, толерантность, бескорыстие, открытость и душевность, влияющие на миросозерцание и миропонимание, а также гармоничное духовное воспитание личности [2].

Цель декоративно - прикладного творчества в интерактивной игровой форме побудить фантазию и мысль личности к оптимистическому восприятию жизни, а также наделение чувством гражданской ответственности и свободы.

Декоративно-прикладное искусство охватывает разнообразные отрасли творческой деятельности, например: шитьё, вышивка, вязание, работа с кожей, ткатское мастерсво, ковроткачество, выжигание, резьба по по дереву, рисование по керамике, стеклу, мозаика, витраж, декупаж, лепка, скульптура, плетение, роспись, скрапбукинг, гончарное дело и другие.

Русско-народное декоративно-прикладной искусство взаимосвязано с фольклором и традиционными народными праздниками и песенным творчеством. Это художественное наследие сохраняется, развивается и транслируется от поколения к поколению в процессе художественного, эстетического, духовного и нравственного воспитания (Н.А. Ветлугина, Н.С. Карпинская, Н.П. Сакулина, Е.А. Флерина, А.П. Усова).

Народное декоративно-прикладное искусство является неотъемлемой частью культуры, активно влияет на формирование художественных вкусов, обогащает профессиональное искусство и выразительные средства промышленной эстетики [4].

Возвращаясь к теме гармоничного развития личности, отметим, что процесс воспитания является поэтапным. Проанализировав российских и зарубежных авторов, сделаем вывод, что:

- необходимо выбрать цель, а именно, характеристики и качества личности, которые мы хотим сформировать в процессе воспитания (первый этап);
- изучение особенностей воспитываемой личности, что необходимо для индивидуального подбора средств и методов воспитания(второй этап);
- осуществление ранее запланированная программа - мероприятия, цель которых - формирование у воспитанников характеристик и качеств личности, запланированных на первом этапе (третий этап);
- самосовершенствование, во время которого воспитываемый должен занимается самообразованием и самовоспитанием(четвёртый этап).

«Идеальную» модель гармонично развитой личности гражданина РФ можно примерно охарактеризовать как неповторимую, разностороннюю, творчески-развитую и нравственно зрелую социально-активную личность, которой необходимо находиться в постоянной эмпатийной связи с государством, что подразумевает осознание и осознание не только политического, но и жизненного уклада, народного и культурного опыта страны и т.д.

Мы считаем, что применение декоративно-прикладного искусства, как одного из элементов формирования личности, является актуальным в настоящее время, как с позиции социального заказа страны, так и с позиции возрождения традиционной культуры.

Отметим, что прежде чем приступить к выбору мероприятий воспитания, был выбран определённый период человеческого развития – детство.

В результате работы, которую проводят дети над созданием каких-либо художественных образов, они не становятся художниками, скульпторами или гончарами. Но данная деятельность способствует тому, что у ребенка в сознании остается глубинный образ, потому как они приобретают необходимый опыт настоящего творчества, который в будущем смогут переложить на любую область труда.

Значение воспитания на данном этапе становления личности заключается в приобщении ребёнка, будущего гражданина, к языку человеческой культуры, что в дальнейшем поможет в осмыслении реальности.

Прежде, чем перейти к составлению программы воспитания, отметим, что было проведено социологическое исследование на тему «Декоративно-прикладной творчество в жизни ребёнка».

Проблема данного исследования заключалась в том, что зачастую родители не применяют декоративно-прикладное искусство в воспитании ребенка.

Объектом исследования являлись родители детей дошкольного возраста (детский сад) г. Краснодара.

Предметом исследования – осведомлённость о декоративно-прикладном искусстве в воспитании детей.

исторического подхода, таком понятии, как: «зона ближайшего развития», введенном Л.С. Выготским (1996). Понятие ЗБР было введено для того, чтобы раскрыть внутреннюю связь между процессом обучения и умственным развитием ребенка. Оно позволяет описать процесс развития, как не совпадающий с обучением, то есть, по мнению Л.С. Выготского, развитие следует за обучением, которое и создает зону ближайшего развития. В свою очередь, это возможно только в совместной деятельности с взрослым. Взрослый, формируя зону ближайшего развития у ребенка, способен выстроить процесс обучения, который будет способствовать развитию ребенка. Для успешного овладения культурными средствами ребенку необходимо понимать не только физическую сторону предмета, но также его культурную общественную функцию. Данный процесс происходит под руководством взрослого, который, выстраивая процесс, способствует овладению ребенком предметом. Взаимодействие взрослого и ребенка имеет первостепенное значение для ребенка в плане его психического развития [2, 3].

В социально-функциональном подходе также разрабатывается идея о том, что именно совместное достижение целей вместе с взрослым делает для ребенка культуру необходимой, так как требует конвенциональных знаков, сценариев, ценностей (Nelson, 2001) [10]. По мнению представителей социально-функционалистского подхода, также как и в культурно-историческом взгляде на развитие, эти освоенные в совместной деятельности формы взаимодействия становятся собственными психологическими структурами, позволяющими человеку в той или иной степени произвольно регулировать свое поведение (Nelson, 2001) [10].

Таким образом, получается, что развитие личности в рамках предложенных понятий определяется теми психологическими структурами, которые были усвоены в совместной деятельности ребенка и взрослого. При этом у процесса организации совместной деятельности ребенка и взрослого мы увидели ряд особенностей, в которых он не совпадает с процессом получения опыта из индивидуальных действий в среде, что заставляет нас дополнительно исследовать специфические именно для этого процесса факторы, обеспечивающие его протекание. То есть, если совместная деятельность не может быть, тождественным для психического развития образом, заменена на получение опыта столкновения со средой (Kuhl, Tsao, and Liu, 2003), то необходимо понимать, в чем состоит специфический механизм именно такой формы получения опыта, в случае нашего исследования, в процессе усвоения правил использования предмета [9].

Формулировка цели статьи. Интерес к данному вопросу привел к формированию целого направления исследований, анализирующих процесс взаимодействия между ребенком и взрослым, как с точки зрения передачи культурного опыта, не всегда наглядного и не всегда совпадающего с текущим ситуативным поведением взрослого, так и с точки зрения возможностей понимания ребенком взрослого, его намерений, знаний, переживаний, также не видимого полностью напрямую в его поведении. В своей работе мы рассмотрим оба этих направления.

Изложение основного материала статьи. Д.Б. Эльконин в своих работах неоднократно указывает на то, что при столкновении ребенка с новым культурным предметом его значение не может быть освоено ребенком «один на один» с предметом (Эльконин, 1995). В процессе освоения нового

Психология

УДК: 159.947.33

кандидат психологических наук, доцент Лобанова Анна Владимировна
ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» (Краснодарский филиал Финуниверситета) (г. Краснодар);
кандидат психологических наук, доцент Лазаренко Лариса Анатольевна
АНОО ВО «Кубанский социально-экономический институт» (г. Краснодар)

УСВОЕНИЕ ПРАВИЛ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРЕДМЕТОВ В СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СО ВЗРОСЛЫМ КАК КЛЮЧЕВОЙ ПУТЬ ОСВОЕНИЯ РЕБЕНКОМ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. В статье рассматривается совместная деятельность ребенка и взрослого как предиктор развития ребенка как личности, раскрыта взаимосвязь между процессом обучения и умственным развитием ребенка в контексте формирования зоны ближайшего развития.

Ключевые слова: совместная деятельность, зона ближайшего развития, подражание, развитие рефлексии.

Annotation. The article deals with the joint activity of the child and the adult as a predictor of a child's development as a person, discloses the relationship between learning and mental development of the child in the context of the formation of proximal development zone.

Keywords: joint activities, zone of proximal development, imitation, reflection development.

Введение. Совместная деятельность во многих психологических концепциях квалифицируется как один из основополагающих этапов развития ребенка как личности (Эльконин, 1995). По мнению Д.Б. Эльконина, освоение предмета находится в двух ипостасях: в физических свойствах предмета и в его культурном/социальном значении. Физические свойства предмета даны ребенку непосредственно, но овладеть их социальным (общественным) функционалом ребенок не способен. Для этого ребенку, с одной стороны, необходимы манипуляции с предметом, чтобы определить, что он собой представляет, и для чего он нужен. Однако, и этого условия не достаточно, по мнению Д.Б. Эльконина: ребенок не способен, столкнувшись с предметом «один на один», освоить его полностью [8].

Для этого ребенку необходим взрослый, как носитель социальных норм, как источник знаний о предмете. То есть ребенок способен овладеть общественной функцией предмета лишь в совместной деятельности с взрослым, но не через показ или инструкции, а именно через совместную деятельность (Гальперин, 1936) [4]. К таким выводам пришел Д.Б. Эльконин на основе своих наблюдений за внуком. Он обратил внимание на то, что, если во время игры со своим внуком прекратить с ним играть, то ребенок тянется к его руке и старается направить на объект игры. Д.Б. Эльконин интерпретирует это действие, как приглашение к игре, говоря, что ребенок очень рад, дети до года, как правило, пытаются вовлечь взрослого в приятную совместную деятельность [8].

Отличия совместности от показа и инструкций в освоении нового действия особенно видны в одном из ключевых понятий культурно-

Задачами данного исследования выступили:

- узнать мнение родителей о представлении ребёнка о традиционном укладе жизни русского народа;
- выявить за заинтересованность родителей в декоративно-прикладной творчестве;
- изучить знания родителей о данном виде искусства;
- узнать формы знакомства ребёнка с декоративно-прикладной творчеством.

Опрос проводился методом анкетирования в социальных сетях. Общее количество опрошенных респондентов составило 100 человек, в совокупность которых вошли родители детей дошкольного возраста в возрасте от 18 до 40 лет.

Социально-демографическая структура была представлена в следующем соотношении:

- женщины – 75 %;
- мужчины – 25 %.

Возрастная структура респондентов в итоге выглядела следующим образом:

- от 18 до 25 лет включительно – 60 %;
- от 26 до 35 лет включительно – 30 %;
- от 36 до 40 лет включительно –10 %.

Основываясь на результатах анкетирования, были сделаны следующие выводы:

1. Опрошенные считают, что их дети имеют элементарные представления о декоративно-прикладном творчестве, потому как некоторые его основы включены в программу работы детского сада.
2. У самих опрошенных декоративно-прикладное творчество вызывает высокий интерес, имеется опыт занятия им, но не имеется достаточное количество времени, чтобы уделять внимание данному виду искусства;
3. На вопрос «Как Вы знакомите ребёнка с народным декоративно-прикладной искусством» лишь 15 % отчитались о самостоятельном прививании любви ребёнка к данному виду искусства посредством посещения выставок, кружков, рассмотрением иллюстраций в книгах.

Остальные 75 % - дали отрицательный ответ.

4. У 30 % опрошенных дома есть традиционно русские предметы быта, одежда, посуда, украшения, однако стоит отметить, что эти предметы представлены не в оригинальной форме, а в сувенирной, но дети всё равно проявляют к ним интерес.
5. Среди народных игрушек, которые знакомы родителям были названы следующие: глиняные игрушки, хохлома, соломенные и тряпичные куклы.
6. В пользу народной игрушки, в отличие от современной, было сказано следующее:

- игрушка является оригинальной, символизирует культуру русского народа;
- изготовлена в необычной форме;
- простота в понимании и изготовлении.

7. 80 % родителей мастерят подобные игрушки со своими детьми, однако, не по собственной инициативе, а по заданию воспитателей в детском саду.

8. 70% опрошенных изъявили желание, чтобы среди игрушек их детей были народные игрушки.

9. 95 % респондентов считают, что в настоящее время необходимо приобщать детей к истокам русской народной культуры.

Краткая информационная карта программы

«Декоративно-прикладное искусство для детей»

Полное название программы Программа гармоничного воспитания личности ребёнка «Декоративно-прикладное искусство для детей»

Цели программы 1. Формирование интереса к декоративно-прикладному творчеству как части досугового времяпрепровождения;

2. Создание среды для занятий декоративно-прикладным творчеством;

3. Наделение декоративно-прикладного искусства чертами массовости и доступности.

Адресат проектной деятельности дети дошкольного возраста, однако, программа может быть адаптирована под любую возрастную категорию детей.

Направления деятельности:

1. Досуговое;

2. Творческое;

3. Социально-педагогическое;

4. Психологическое.

Краткое содержание программы Идея программы – формирование интереса у детей и их родителей к декоративно-прикладному творчеству как части досугового времяпрепровождения.

Структура программы включает в себя:

1 этап: знакомство с видами декоративно-прикладного искусства:

- организация экскурсий на выставки декоративно-прикладного творчества;

- проведение тематических занятий в игровой форме.

2 этап: обучение детей декоративно-прикладному творчеству:

- показ техники разных видов декоративно-прикладного творчества, т.к. вышивка, резка по дереву, гончарное дело и др.;

- игровые упражнения;

- создание игровой ситуации.

3 этап: формирование детского в декоративно-прикладном творчестве;

4 этап: организация детской мастерской студии.

После участия в программе дети смогут:

- осмыслить и осуществить на практике разные виды декоративно-прикладного творчества;

- понять необходимость заниматься трудом, проявлять инициативу, активность, ответственность;

- получить педагогическую помощь в формировании лидерских качеств; развитии коммуникативных, организаторских, творческих и интеллектуальных способностей;

- повысить уровень нравственной, гражданской воспитанности;

- получить новые знания об истории и культуре края, страны;

- приобрести опыт коллективного творчества.

Финансовое обеспечение программы: за счёт средств учреждения, в котором осуществляется программа.

Выводы. Глобальный социально-экономический кризис привел к ухудшению условий проживания, охраны здоровья, развития всех сфер жизнедеятельности коренных и малочисленных народов Республики Алтай. В республике наблюдается снижение уровня материальной обеспеченности, рост безработицы, снижение продолжительности жизни. Все эти процессы усиливают социально-психологическую напряженность населения и ведут к потере самоуважения личности, увеличению депрессивных состояний, чувству неуверенности в будущем, росту девиантного поведения среди населения. Поэтому, актуальным становится изучение социально-психологических последствий социально-экономической дифференциации коренных малочисленных народов Республики Алтай.

Литература:

1. Борис Федорович Поршнев и его критика человеческой истории [Электронный ресурс] // Французский ежегодник 2005. М., 2005. – Режим доступа: http://annuaire-fr.narod.ru/statji/Vite-2005.html (дата обращения 07.02.2017).

2. Гольдшмидт, Е. С., Поддубиков, В. В. Интенциональные факторы этнопсихологического своеобразия и адаптивных возможностей малочисленных коренных народов Сибири [Текст] / Е. С. Гольдшмидт, В. В. Поддубиков // Вестник Кемеровского государственного университета. 2016. № 1 (65). – С. 93-99.

3. Коренные этносы Горного Алтая (конец XIX – начало XXI) [Текст] / Н.В. Екеев, Н.М. Екеева, С.П. Суразакова. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайская республиканская типография, 2006. – 152 с.

4. Лотош, Е.А., Лузина, Ф.А. Этнические группы Горного Алтая в условиях социально-экономических преобразований [Текст] / Е.А. Лотош, Ф.А. Лузина // Катунский проект: проблемы экспертизы. Материалы к обществ.-науч. конф. 13-15 апреля 1990 г. – Новосибирск: Изд-во СО АН СССР, 1990. – С. 154-155.

5. Малочисленные народы Горного Алтая. ИА REGNUM. - Режим доступа: https://regnum.ru/news/1944614.html (дата обращения 07.02.2017).

6. Паникарова, С.В. Традиционные экономические институты коренных народов и их роль в становлении институциональной структуры полиэтнических регионов [Текст] / С.В. Паникарова // Мир России. 2014. № 3. С. 124-145.

7. Ульянова, М.В., Лавряшина, М.Б., Октябрьская, И.В., Зайцева, В.А. Исследование динамики этно- и генетико-демографических процессов среди коренных малочисленных народов Республики Алтай [Текст] / М.В. Ульянова, М.Б. Лавряшина, И.В. Октябрьская, В.А. Зайцева // Проблемы археологии, этнографии, антропологии Сибири и сопредельных территорий: мат-ры Годовой сессии Ин-та археологии и этнографии СО РАН 2002 г. – Новосибирск: Изд-во ИАЭТ СО РАН, 2002. – Т.9, ч.2 – с. 142-147.

8. Численность и размещение населения. Итоги всероссийской переписи населения 2010 года. Том 1. Официальное издание: Стат. Сборник Алтайстат. – г. Горно-Алтайск, 2012. – 66 с.

предопределяет сложность их адаптации. Кроме того, многочисленные социологические исследования стабильно фиксируют наличие тяжелой физической работы как одной из главных проблем организации жизни аборигенов.

Особую сложную социальную проблему представляет собой безработица среди коренных. Значительная часть коренного населения не регистрируется в качестве безработных. В результате в регионе искажается общая картина занятости и напряженности на рынке труда, что важно учитывать в системе социальной защиты и помощи населению.

Современные специалисты, работающие с такой категорией населения, решают не только конкретные социальные проблемы своих клиентов, но и помогает людям осваивать новые моральные ценности и нормы, находить жизненные смыслы и духовно-нравственные ориентиры. Их деятельность направлена на гармонизацию межличностных отношений, отношений между личностью и социумом и, в конечном итоге, на гуманизацию и стабилизацию социума. Среди видов технологий, применяемых в работе с коренными, можно выделить социально-психологическую диагностику, социально-психологическую профилактику, анализ социальных проблем аборигенов, информационные и коммуникативные технологии, социально-психологическую терапию, социальное страхование, социально-психологическую помощь и защиту. Относительно устойчивые способы, формы и стили социально-психологической работы должны варьироваться с учетом стратификационной, профессиональной, демографической принадлежности коренных жителей.

Одним из условий, обеспечивающих результативность социально-психологической работы, является разработка и внедрение технологий комплексной работы. С их помощью обеспечивается достижение определённых целей социально-психологической работы, необходимых общественных изменений по отношению к отдельному человеку или группе лиц и удаётся осуществить широкий спектр социальных, социально-экономических, социально-психологических, медико-социальных и других мероприятий. Необходимо отметить, что основная часть семей из числа коренных малочисленных народов имеет незначительные личные ресурсы для преодоления трудной жизненной ситуации (невозможность трудовой деятельности вследствие отсутствия профессионального образования, удаленности места проживания от поселка, зависимость уровня дохода от климатических факторов, влияющих на объемы промысла, особенностей географического расположения родового угодья). Коренным жителям (особенно, гражданам старше 60 лет) приходится преодолевать и языковые трудности. Отрицательно влияет на качество жизни низкий уровень грамотности (зачастую полное не владение русским письменным языком), правовой культуры, невозможность своевременно и в необходимом объеме пользоваться услугами учреждений образования, здравоохранения, предприятий торговли, бытового обслуживания и других. Основной задачей является не столько реабилитация, сколько адаптация граждан к существующим социально-экономическим условиям жизни поселения. Наибольшую значимость имеет социально-психологическая работа с семьями (отдельными гражданами), попавшими в трудную или экстремальную жизненную ситуацию.

Выводы. В заключении, отметим, что разработанная программа по формированию интереса к декоративно-прикладному искусству может благоприятно повлиять на гармоничное развитие личности ребёнка – в будущем зрелой личности, социально-активного гражданина страны. Так как для развития страны необходимо иметь образованное и культурно-подкованное поколение. Знакомое с делами своих отцов и дедов. И способных передавать из поколения в поколения свои накопленные знания, а также имеющих возможность и способность ассимилировать культурный опыт предыдущих лет с опытом будущих поколений.

«Сейчас в России свыше 30 с половиной миллионов граждан в возрасте от 15 до 29 лет. От них, от их взглядов, мы с вами это прекрасно понимаем, в значительной степени зависит судьба нашей страны, будущее России. Важно, чтобы молодёжь понимала всю значимость национальной политики, национального и культурного многообразия. В нём, в этом многообразии, безусловно, сила, преимущество нашей страны, которая веками впитывала разные традиции, культуры, разные этносы. За счёт такого взаимообогащения развивалась, укрепляла свою самобытность вся наша огромная держава» - Владимир Владимирович Путин, президент Российской Федерации.

Литература:

1. Горбачев А.А., Горбачева Д.А. Декоративная и рекламная деятельность в социокультурной сфера: история, теория методика // Учебное пособие. – М.: Издат Дом МГУКИ, КГУКИ. 2007 - 244 с.

2. Горбачев А.А., Горбачева Д.А., Горбачева В.А. Развитие образовательно-творческого ресурса детей и молодежи в системе туризма // Материалы Международной научно-практич. конф. 21-22 дек. 2012г., г. Краснодар. – Краснодар, КСЭУ, КГУКИ.

3. Режим доступа - http://sociology_encyclopedy.academic.ru/177/ВОСПИТАНИЕ

4. Режим доступа - http://refac.ru/narodnoe-dekorativno-prikladnoe-tvorchestvo/

Педагогика

УДК: 37.02

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и теоретических основ обучения Костикова Дина Алексеевна
Новокузнецкий институт (филиал)
Кемеровского государственного университета (г. Новокузнецк)

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматриваются понятия проектной деятельности и опыта театрализованной деятельности. Автор представляет организационные подходы в использовании проектной деятельности в формировании опыта театрализованной деятельности детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: проектная деятельность, дети дошкольного возраста, опыт театрализованной деятельности.

Annotation. The article discusses the concept of the project activities and experience dramatized activity. The author presents the organizational approaches in the use of project activity in the formation of experience in theatrical activities for children preschool age.

Keywords: project activities, pre-school children, the experience of theatrical activity.

Введение. В условиях современного рынка преуспеет и будет цениться тот, кто не только знает, но и умеет творчески применять знания в любой деятельности, какая нужна обществу, человеку. Поэтому задача образовательной системы, в том числе и дошкольной, состоит не просто в том, чтобы вооружить подрастающее поколение необходимой суммой знаний, а в том, чтобы научить их действовать «с сознанием дела»; сформировать компетентность в делах, приспособленность к жизни, умение адаптироваться к изменяющимся условиям, ориентироваться в разнообразных ситуациях, работать совместно в различных коллективах. Важной формой организации опыта ребенка является «проживание» им различных ситуаций, выражение своего отношения к ним, выявление и обозначение их смысла в символической форме. Театрализованная деятельность является именно такой формой.

Формулировка цели статьи. Представить организационные подходы в использовании проектной деятельности в формировании опыта театрализованной деятельности детей старшего дошкольного возраста.

Изложение основного материала статьи. Исследование данной проблемы предполагает рассмотрение следующих ключевых понятий.

Под *театрализованной деятельностью дошкольников* мы понимаем специфический вид художественно-творческой деятельности, в процессе которого дети совместно моделируют отношения, выражая их через принятие на себя образа и передачу его различными средствами выразительности.

В научной литературе *опыт* трактуется как «совокупность знаний и практически усвоенных навыков, умений» [6]. Учитывая реализуемый последние годы компетентностный подход в дошкольном образовании, под

Республики Алтай различаются по многим параметрам этнического, лингвистического и религиозного характера. Так, по этноязыковой принадлежности они распределяются на славянскую и тюркскую группы, а по вероисповеданию - на христианскую (православную), бурханистскую и мусульманскую общины. По пространственной мобильности они делится на две большие группы: 1. Национальные группы, коренная территория которых располагается вне Горного Алтая. По переписи 2002 г. большинство (57,4%) населения РА составляют русские - основной народ РФ. Казахи составляют 6%, а остальные национальные группы (украинцы, немцы, белорусы, мордва и др.)- 3,1 % всего населения РА. 2. Коренные жители - алтайцы и этнические группы теленгитов, тубаларов, чалканцев (33%). Кроме того, проживали также кумандинцы и телеуты, но их основная часть жила соответственно в соседнем Алтайском крае (г. Бийск, Солтонский район) и Кемеровской области (Беловский район). Согласно постановлению правительства РФ от 24 марта 2000 г. (№ 255) указанные этнические группы получили официальный статус коренных малочисленных народов России. Для большей части алтайцев жизненное пространство ограниченно территорией РА, поскольку за ее пределами в 2002 г. проживает менее десятой их части (7,1 %)» [3, с. 77].

Некоторые исследователи Алтая отмечают, что за прошедшее столетие значительно изменился характер проживания его аборигенов: практически исчезли небольшие аилы, большинство населения сконцентрировано в крупных населенных пунктах, где оно, тем не менее, составляет меньшинство. В результате чего происходит сужение брачного круга, рост инбриндинга, разрыв внутриэтнических и межэтнических связей [4, с. 154-155]. Интенсификация процессов метисации коренного населения стала причиной возрастания в последние годы интереса к проблеме самоопределения и этнического самосознания метисов. В настоящее время социально-экономическое положение коренных малочисленных народов Республики Алтай является характеризуется неоднозначно: большая их часть проживает в отдаленных и высокогорных труднодоступных селах с суровыми климатическими условиями, приравненных к северным районам страны; среди них отмечается высокий уровень скрытой безработицы, распространение асоциальных явлений (суицидальное поведение, пьянство, алкоголизм и различных заболеваний); основным источником жизнеобеспечения населения указанных районов является личное подсобное хозяйство (преимущественно животноводство), сезонные занятия: разрешенная и скрытая охота на пушного зверя и копытных животных, сбор кедрового ореха, ягод, лекарственных трав, продажа сухих рогов маралов, косуль; рекреационный туризм и т.д., а также социальная поддержка сельского населения Республики Алтай через государственные пенсии и различные социальные пособия [3].

Характерными чертами природно-социального и культурно-исторического типа КМС являются: малочисленность, проживание в суровых северных условиях, своеобразный способ хозяйственной деятельности, неразрывность с природой, относительная стабильность общественного уклада, преобладание коллективного и семейного начала, строгая регламентация всей жизнедеятельности, языческой религии.

Во многом специфика коренного населения определяется особенностями традиционного хозяйства. Социальная сущность традиционных видов деятельности связана с зависимостью от природно-климатических условий, что

психологического сопровождения коренных малочисленных народов, слабостью связей с практикой северных национальных школ и их социально-психологических служб.

Изложение основного материала статьи. Изменение типов поселений, усложнение межэтнических взаимодействий, осложнения характера взаимосвязи с природной и социальной средой в связи с урбанизацией территорий традиционного проживания КМН подвергли серьезному испытанию адаптивный потенциал коренных традиционных этносов.

Нынешнее состояние этнической идентичности КМН характеризуется неустойчивостью и противоречивостью, «размытостью», этнической напряженностью. Вот почему возникла необходимость специального изучения особенностей этнической идентичности КМН, а также необходимость в создании приемов социально-психологического сопровождения детей и подростков с нарушениями этнической идентичности в условиях национальных школ. Одним из важнейших условий решения указанных проблем является изучение этнической идентичности, этнопсихологических особенностей взаимодействующих субъектов полиэтнической среды, социально-психологических механизмов и закономерностей межэтнических взаимоотношений. Влияние на представителей разных национальностей особенностей этнического самосознания, интеграции, адаптации, аккультурации, ассимиляции, маргинализации выводят на первый план проблему исследования этнической идентичности. Этническая идентичность - социокультурный и социально-психологический феномен, соединяющий когнитивные и аффективные представления и переживания личности об этнических группах, возникающих в реальных актах взаимодействия со своими и с другими этносами «мы» - «они» [1], и проявляющийся в реальном этническом поведении, как часть «Я - концепции». В процессе своего становления этническая идентичность проходит ряд этапов, которые можно соотнести с этапами психического развития ребенка. Практически все психологи согласны, что реализованной этнической идентичности ребенок достигает в подростковом возрасте, когда рефлексия себя как представителя определенной этнической общности имеет для человека первостепенное значение и происходит эмоционально-оценочное осознание принадлежности к ней. Выделяются следующие факторы, влияющие на становление этнической идентичности: особенности этнической социализации в семье, школе и ближайшем социальном окружении; особенности этноконтактной среды, прежде всего ее гетерогенность/гомогенность; статусные отношения между этническими группами.

Проблемы современного состояния и пути развития коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации, их этнической идентичности, этнической самоидентификации, правового самоопределения – одни из самых популярных обсуждаемых вопросов научных конференций и исследований ученых последнего десятилетия. Коренные этносы Горного Алтая являются объектом научного исследования таких ученых, как Н.В. Екеев, Н.М. Екеева, С.П. Суразаков, Н.М. Тадина, С.С. Каташ, Л.И. Шерстова, И.В. Удалова, В.В. Мархинин, А.А. Махошева, М.Б. Лавряшина, Е.С. Гольдшмидт, В.В. Поддубиков и др.

В своем исследовании Н.В. Екеев, Н.М. Екеева, С.П. Суразакова характеризуют население Республики Алтай следующим образом: «Жители

опытом театрализованной деятельности мы будем понимать совокупность накопленных индивидом знаний, умений и владений театрализованной деятельностью, проявления отношения к процессу и итогам театрализованной деятельности и сформированности личностных качеств, способствующих достижению результата [3].

В качестве *критериев сформированности опыта театрализованной деятельности детей старшего дошкольного возраста* мы выделяем знаниевый, деятельностный, отношенческий и личностный, которые включают в себя следующие показатели:

1. *Знаниевый критерий*:

- знание основных видов театрального искусства (драматический театр, кукольный театр, балет, опера);
- знание театральных профессий (гример, осветитель, костюмер, режиссер);
- знание устройства зрительного зала и сцены;
- знание правил и соблюдение культуры поведения в театре [8].
- знание средств выразительности;
- знание произведений театрального искусства.

2. *Деятельностный критерий*:

- умение слушать, запоминать и воспроизводить последовательность событий произведения;
- умение распознавать и различать разнообразные эмоциональные состояния героев [4];
- умение адекватно реагировать на поведение партнеров, в том числе на незапланированное;
- умение равномерно размещаться и двигаться по сценической площадке, не сталкиваясь друг с другом;
- умение оценивать действия других детей и сравнивать их со своими собственными;
- умение пользоваться разнообразными жестами;
- умение передавать в свободных пластических импровизациях характер и настроение музыкальных произведений;
- умение запоминать заданные позы;
- умение сочинять этюды по сказкам, импровизировать игры-драматизации на темы знакомых сказок;
- умение строить диалог, самостоятельно выбирая партнера;
- умение рассказывать сказку от имени разных героев;
- умение сочинять сказки, этюды коллективно, по очереди, добавляя свое;
- умение создавать образы живых существ, предметов через пластические возможности своего тела;
- умение менять по заданию педагога высоту и силу звучания голоса;
- умение произносить скороговорки и стихотворный текст в движении и разных позах;
- владение навыками имитации движений животных, сказочных героев; элементами художественно-образных средств (интонации, мимики, пантомимики);

- владение навыками действий с воображаемыми предметами;
- владение навыками правильного речевого дыхания и артикуляции и четкого произношения звуков;
- владение навыками использования интонаций, выражающих разные эмоциональные состояния (грустно, радостно, удивленно, таинственно, восхищенно, жалобно, тревожно и т. д.) [8];
- осуществление целеполагания, диагностики своих возможностей, планирование и выполнение работы, осуществление самоконтроля, рефлексии и коррекции проделанной работы (постановка спектакля, изготовление атрибутов и костюмов и др.), а также использование приобретенных знаний, умений и владений театрализованной деятельности в самостоятельной театрализованной деятельности. [3].

3. *Отношенческий* критерий включает:

- мотивационно-ценностное отношение к театрализованной деятельности и ее результатам;
- социально-ценностное отношение к театрализованной деятельности и ее результатам;
- эмоционально-ценностное отношение к театрализованной деятельности и ее результатам.

4. *Личностный* критерий предполагает наличие способности к усвоению информации, проявление активности, инициативности, креативности, эмоциональности, терпения, настойчивости в преодолении трудностей, положительное отношение к совместной деятельности, проявление самостоятельности и волевых качеств.

Формирование опыта театрализованной деятельности, на наш взгляд, наиболее эффективно происходит в процессе осуществления проектной деятельности.

Проектная деятельность детей старшего дошкольного возраста представляет собой совместную деятельность всех субъектов образовательного процесса ДОО (педагогов, детей и их родителей) в ее поэтапном выполнении для достижения поставленной цели. Данная деятельность направлена на активизацию познавательно-творческой активности ребенка, предоставление ему возможности проявить себя самостоятельно в выборе способа действия в различных ситуациях.

Нами были выделены следующие этапы [1] осуществления проектной деятельности детьми старшего дошкольного возраста (см. табл. 1).

Введение. В настоящее время в связи с бурными социально-экономическими преобразованиями актуализируется проблема адаптации и интеграции в современные социально-экономические условия коренных малочисленных народов [2], которые относятся к числу социально уязвимых групп, что определено влиянием множества разнонаправленных факторов как экзогенной, так и эндогенной природы [2; 6]. В начале XX-XXI вв. в условиях трансформации многонационального российского общества особое значение приобретают этносоциальные процессы в ее регионах, от которых во многом зависит устойчивость и стабильность межнациональных отношений, консолидация и укрепление общества в целом. Результаты исследований, посвященных оценке социального самочувствия населения России в регионах начала XXI века свидетельствуют об их кризисном социально-экономическом положении [2]. Новая социально-экономическая среда, формирующаяся в стране в результате рыночных преобразований, предъявляет новые требования не только к отдельно взятой к личности и ее социально-позитивной интеграции в общество, но и этносам.

Формулировка цели статьи. Развитие российского общества на этапе трансформаций, в условиях кризиса традиционных форм социальной адаптации, спада социальной мобильности коренных малочисленных народов, усложнения путей и способов самоопределения предполагает анализ и определение основных факторов, тенденций и последствий социально-психологической адаптации коренных малочисленных народов (далее - КМН) в условиях городских поселений, которые имеют этнические особенности, связанные, прежде всего, с социокультурным и социально-экономическим состоянием.

Социально-экономические преобразования 1990-х годов оказали существенное влияние на этнодемографические процессы алтайского населения. С 1970-х по 2000-е годы произошло «снижение общей и генетически эффективной численности населения, старение популяций, был выявлен суженный тип воспроизводства, увеличение доли метисных браков, снижение показателя общей брачности, уменьшение числа детей в семьях» [7, с. 142].

Современные коренные народы, несмотря на сильное воздействие процессов модернизации и глобализации, сохраняются как относительно самостоятельные этно-социальные образования, базирующие на традиционных видах хозяйства и связанной с ними системе природопользования и жизнеобеспечения, особенностями культуры и мировоззрения.

Республика Алтай, как и многие другие регионы Российской Федерации, является многонациональной, поликультурной территорией. Всего в Республике Алтай в ходе последней переписи населения 2010 года зарегистрированы представители 91 национальности. Самая многочисленная этническая группа - русские (114802 человека), на втором месте - алтайцы (68814 человек), на третьем - казахи (12524 человек) [8]. В республике проживают представители теленгитов, кумандинцев, челканцев и тубаларов, которые отнесены к коренным малочисленным народам. По данным переписи, на территории региона на 2010 год их численность составляла 3648, 1062, 1113 и 1891 человек соответственно [5].

Актуальность данной проблемы определяется ее недостаточной теоретической изученностью, дефицитом эмпирических данных, недостаточной разработанностью подходов, средств и методов социально-

Психология

УДК 316.6

кандидат философских наук, доцент Лизунова Галина Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Горно-Алтайский государственный университет» (г. Горно-Алтайск);
кандидат педагогических наук, доцент Кудрявцева Елена Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Горно-Алтайский государственный университет» (г. Горно-Алтайск);
кандидат психологических наук, доцент Таскина Ирина Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Горно-Алтайский государственный университет» (г. Горно-Алтайск);
кандидат психологических наук, доцент Долгова Наталья Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Горно-Алтайский государственный университет» (г. Горно-Алтайск);
студентка 3 курса психолого-педагогического факультета
Алмазова Кызжибек Алмазовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Горно-Алтайский государственный университет» (г. Горно-Алтайск)

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОСЛЕДСТВИЙ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ РЕСПУБЛИКИ АЛТАЙ

Аннотация. Работа выполнена в рамках гранта РГНФ № 17-16-04003 «Социально-психологические последствия социально-экономической дифференциации коренных малочисленных народов Республики Алтай».

В последнее десятилетие внимание различного рода специалистов обращено на жизнь и развитие коренных малочисленных народов, их адаптационные и интеграционные процессы. Авторы статьи анализируют проблему социально-психологических последствий социально-экономической дифференциации коренных малочисленных народов Республики Алтай.

Ключевые слова: коренные малочисленные народы, адаптация, социально-экономическая дифференциация, социально-психологические последствия.

Annotation. Work is performed within No. 17-16-04003 RGNF grant "Social and psychological consequences of social and economic differentiation of indigenous ethnic groups of Altai Republic".

In the last decade different attention of specialists is paid to life and development of indigenous ethnic groups, their adaptation and integration processes. Authors of article analyze a problem of social and psychological consequences of social and economic differentiation of indigenous ethnic groups of Altai Republic.

Keywords: indigenous ethnic groups, adaptation, social and economic differentiation, social and psychological consequences.

Таблица 1

Этапы осуществления проектной деятельности детьми старшего дошкольного возраста

№	Этап	Подэтап
1.	Целеполагания	1) выделение и постановка проблемы; 2) предложение вариантов решения проблемы; 3) принятие решения; 4) самодиагностика возможностей: «хочу» и «могу».
2.	Планирование процесса	5) выделение всех этапов работы; 6) определение последовательности выполнения каждого этапа работы; 7) подбор инструментов и материалов.
3.	Реализация процесса	8) реализация предусмотренных процессом этапов, действий, операций; 9) пошаговый самоконтроль; 10) коррекция.
4.	Рефлексия работы	11) сопоставление конечного результата деятельности с намеченной изначально; 12) самооценка и взаимооценка.
5.	Коррекция работы	

Рассмотрим каждый этап проектной деятельности в контексте формирования опыта театрализованной деятельности детей старшего дошкольного возраста.

1. Целеполагание. Дети старшего дошкольного возраста способны самостоятельно ставить цели при включении в театрализованную деятельность. Однако в новых условиях они могут испытывать затруднения. Среди мотивов участия детей старшего дошкольного заметное место начинают занимать социально значимые, в простейшей форме. У ребенка возникает желание сделать полезное не только себе, но и близким людям, например, поставить спектакль для родителей, для детей младших групп, для педагога. Для обеспечения успешного результата целенаправленного действия детей старшего дошкольного возраста необходимо не только определить цель и мотивировать ее достижение, но и установить отношение мотива к цели. Если дети не могут найти смысл своего действия, то цель не достигается. Поэтому очень важно, согласно исследованиям З.М. Богуславской, А.В. Суровцевой, при постановке цели, требующей относительно сложных действий, оказывать ребенку помощь через дополнительные напоминания и указания о том, что ему следует делать на каждом этапе, при этом важно помочь детям оценить свои возможности.

2. Планирование процесса. Практически реализовать цель помогает умение спланировать предстоящую работу. Выбирая материал для инсценировки, нужно отталкиваться от возрастных возможностей, знаний и умений детей, но в то же время обогащать их жизненный опыт, пробуждать

интерес к новым знаниям, расширять творческие возможности.

По мнению В.В. Чебышевой, обучение детей старшего дошкольного возраста планированию представляет собой сложный процесс: воспитание ответственного отношения и интереса к выполняемой работе, а также активного стремления к поискам средств повышения ее эффективности; воспитание привычки предварительно продумывать предстоящую деятельность и успешно ее выполнять; обучение приемам планирования [7].

Подготовка детей старшего дошкольного возраста к театрализованной деятельности включает просмотр кукольных спектаклей и беседы по ним; игры-драматизации; упражнения для социально-эмоционального развития детей; упражнения по дикции (артикуляционная гимнастика); задания для развития речевой интонационной выразительности; игры-превращения, образные упражнения; упражнения на развитие пластики; ритмические минутки; пальчиковый игротренинг для развития моторики рук; упражнения на развитие выразительной мимики, элементы искусства пантомимики; театральные этюды; отдельные упражнения по этике во время драматизации и др.

На данном этапе происходит выбор репертуара (пьесы), чтение и анализ художественного произведения, выбранного для инсценирования.

3. Реализация процесса. На этом этапе осуществляется деление пьесы на эпизоды. Дети пересказывают каждый эпизод, дополняя друг друга и придумывая им названия, например: «Дед посадил репку», «Встреча Красной Шапочки с Волком», что помогает детям легче ориентироваться в событиях. Здесь необходимо реализовывать работу над отдельными эпизодами в форме этюдов с импровизированным текстом. Для этого участниками этюдов становятся самые активные дети, затем постепенно необходимо вовлекать в этот процесс всех членов коллектива.

Очень важно создание доброжелательной атмосферы, чтобы дети чувствовали поддержку не только со стороны педагога, но и всего коллектива. Затем необходимо знакомить детей с музыкальными произведениями, которые будут звучать в спектакле. Можно предложить детям импровизировать, выполняя движения под музыку, двигаясь соответственно характеру того или иного персонажа пьесы.

На репетициях один и тот же отрывок повторяется разными исполнителями, в результате текст звучит несколько раз, что позволяет детям довольно быстро выучить практически все роли. В этот период уточняются предлагаемые обстоятельства каждого эпизода (где, когда, в какое время, почему, зачем) и подчеркиваются мотивы поведения каждого действующего лица. Дети, наблюдая за действиями в одной роли разных исполнителей, способны оценить, у кого это лучше получается, естественнее и правдоподобнее, то есть происходит осуществление само- и взаимоконтроля и необходимой корректировки на этапе работы с текстом.

Завершающим этапом является работа над выразительностью речи и подлинности поведения в сценических условиях, а также закреплением отдельных мизансцен. Здесь важно предоставлять детям больше самостоятельности, ни в коем случае нельзя навязывать свое мнение, иначе это приведет к запрограммированности поведения и будет выглядеть неестественно.

Репетиция отдельных картин в разных составах с деталями декораций и

Выводы. Опираясь на анализ существующих в отечественной и зарубежной психологии интерпретаций рассматриваемого понятия, мы пришли к трактовке совладающего поведения как индивидуального способа реагирования субъекта на трудную ситуацию, который посредством осознанных стратегий действий, соответствующих личностным особенностям, позволяет адаптироваться к требованиям ситуации, либо преобразовать ее.

Проведенное исследование позволило выделить основные элементы для комплексной характеристики изучаемого феномена: признаки, задачи, критерии успешности, стратегии и ресурсы совладающего поведения.

Также мы пришли к заключению, что различные негативные проявления в МВД России (психосоматические заболевания, межличностные конфликты, нарушения профессиональной адаптации, посттравматические стрессовые расстройства, низкая эффективность деятельности в нестандартных, экстремальных ситуациях) прямо или косвенно связаны с несформированностью совладающего поведения у сотрудников, использованием ими неконструктивных стратегий совладающего поведения.

Процесс профессиональной подготовки сотрудников МВД в контексте развития совладающего поведения должен быть направлен как на формирование личностных ресурсов совладающего поведения и умения грамотно использовать ресурс системы МВД, так и на отработку навыков использования конструктивных стратегий совладающего поведения в условиях максимально приближенных к реальным.

Литература:

1. Совладающее поведение. Современное состояние и перспективы /под ред. А.Л. Журавлева. - М.: ИП РАН, 2008. - 210 с.

2. Исаева Е.Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни. - СПб.: Издательство СПбГМУ, 2009. - 136 с.

3. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление. - М.: ПЕР СЭ, 2006. - 528 с.

4. Корытова Г. С. Защитное и совладающее поведение личности: теоретические основания. - Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2006. - 292 с.

5. Корытова Г. С. Базисные стратегии совладания в профессиональном поведении// Вестн. Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). - 2013. - Вып. 4 (132). - С. 117 - 123.

6. Бурцева Е.В. Система органов внутренних дел как ресурс и антиресурс совладающего поведения сотрудников // Психопедагогика в правоохранительных органах. - 2012. - № 1(48). - С. 18-22.

Ресурсы совладающего поведения – относительно стабильные характеристики индивида и социальной среды, потенциальные средства совладания, которые могут быть актуализированы в трудной жизненной ситуации

Ресурсы совладающего поведения сотрудников МВД можно подразделять на:

- макросоциальные – система МВД (содержание и специфика деятельности, системы воспитания, социального, медицинского обеспечения и т.д.);
- микросоциальные – близкие, друзья, коллеги;
- личностные – профессиональная подготовленность, опыт, умения, навыки, психологическая устойчивость, волевой контроль поведения, профессиональная мотивация, профессиональное мышление и т.д. [5]

Если рассматривать в качестве ресурса саму систему органов внутренних дел, то необходимо подчеркнуть, что она может являться как ресурсом, так и антиресурсом для совладающего поведения (табл. 2).

Таблица 2

Показатели ресурса и антиресурса совладающего поведения сотрудников МВД

Ресурс	**Антиресурс**
Профессиональная идентификация	Деперсонализация
Чувство принадлежности системе	Непринадлежание себе
Внутренняя комфортность	Внешняя комфортность
Групповая сплоченность	Мотивация «избегание неудачи»
Общие профессиональные ценности, интересы, цели	Трудоголизм
Стабильность	Ригидность
Регламентированность деятельности приказам, законам	Небольшое количество выборов
Статусность, властные полномочия	Подчиненность
Система морально-психологического обеспечения деятельности ОВД	Формальное отношение к воспитательным мероприятиям
Наставничество	Формальный подход к передаче опыта
Профессиональные ситуации, требующие мобилизации сил	Стресс, профессиональная деформация
Отношение граждан как к защитнику	Негативное отношение граждан

Сотрудникам МВД для повышения профессиональной успешности необходимо развивать умения использовать ресурс системы и противостоять антиресурсу.

реквизита (можно условными) сопровождается музыкальным оформлением. Педагогу необходимо следить за тем, чтобы дети не повторяли поз, жестов, интонаций других исполнителей, а искали свои собственные варианты.

Важно учить детей правильно размещаться по сцене, не сбиваясь, не загораживая друг друга. И, наконец, возможна репетиция всей пьесы целиком с элементами костюмов, реквизита и декораций. Здесь необходимо назначить ответственных за смену декораций и реквизита.

Премьера спектакля является одновременно генеральной репетицией, поскольку до этого момента дети ни разу не действовали в костюмах. Первыми зрителями становятся дети младших групп, родители и сотрудники ДОО.

4. Рефлексия работы. Рефлексия в дошкольном возрасте только зарождается: на основе самооценки и самоконтроля возникает саморегуляция собственной деятельности. Ребенок старшего дошкольного возраста испытывает большие затруднения в объективной оценке своей работы, нежели работу сверстника. На этом этапе осуществляется обсуждение спектакля с взрослыми и с детьми. Дети старшего дошкольного возраста анализируют проделанную ими работу, устанавливают, достигли ли они своей цели, каков результат их деятельности (что планировали и что получили). Дети рассказывают об этапах своей деятельности, анализируют и оценивают свою работу, принимают к сведению мнение педагогов и сверстников по постановке спектакля.

5. Коррекция работы. Главная цель этого этапа – сделать выводы о проделанной работе и взять на заметку те ошибки, которые можно будет избежать в следующий раз. Необходимо выслушать пожелания всех детей.

Ребенок учится рассуждать, критиковать или принимать, считаться с иными мнениями, соглашаться, вносить существенные изменения или дополнения. Роль педагога заключается в содействии определения способов коррекции при условии, если дети сами обращаются к нему за помощью. На этом этапе педагогом могут быть использованы следующие методы: вопросы разного характера, беседа и т.д.

Работу над постановкой и каждый спектакль желательно фиксировать и размещать на стендах с фотографиями, выставках детских рисунков, видеозаписях, чтобы дети видели ход и результат своей деятельности.

Выводы. Предложенный в статье подход к формированию опыта театрализованной деятельности позволяет расширить границы использования проектной деятельности в работе с детьми старшего дошкольного возраста.

Литература:

1. Костикова, Д.А. Использование проекта в практике дошкольного образования. [Текст] / Д. А. Костикова. // Детский сад: теория и практика 2012. № 9 (21). – С. 20-25.

2. Костикова, Д.А. К вопросу о понятии опыта трудовой деятельности старшего дошкольника [Текст] / Д. А. Костикова // Наука и молодежь: проблемы, поиски, решения: Труды Всероссийской научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых 7-8 мая 2008 года. / Под общей редакцией Л.П. Мышляева; СибГИУ. – Новокузнецк, 2008. – Вып. 12 – Ч. 2. Гуманитарные и экономические науки. – С. 58-62.

3. Костикова, Д.А. Формирование опыта трудовой деятельности детей старшего дошкольного возраста в процессе обучения элементам проектной

деятельности: Автореф. дис...канд. пед. наук [Текст] / Д. А. Костикова. – Новокузнецк: Изд-во КузГПА, 2004. – 20 с. – Библиогр.: - 20

4. Лукьянченко, И.В. Основы элитарной речевой культуры: учебное пособие для студентов высших и средних профессиональных заведений. / И.В. Лукьянченко – Новокузнецк: МАОУ ДПО ИПК, 2014. – 93 с.

5. Маханева, М.Д. Театрализованные занятия в детском саду: Пособие для работников дошкольных учреждений. [Текст] / М. Д. Маханева. – Москва: Сфера, 2001. – 128 с.

6. Ожегов, С.И. Словарь русского языка. [Текст] / С.И. Ожегов. – Москва: Русский язык, 1990. – 921 с.

7. Чебышева, В.В. Психология трудового обучения [Текст]: (Трудовые умения и навыки и условия трудового обучения) / В. В. Чебышева. – Москва : Просвещение, 1969. – 303 с: рис., табл. – Библиогр.: с. 293-301

8. Чурилова, Э.Г. Методика и организация театрализованной деятельности дошкольников и младших школьников: Программа и репертуар. [Текст] / Э. Г. Чурилова. – Москва: ВЛАДОС, 2001. – 160 с.

Педагогика

УДК: 376

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и теоретических основ обучения Костикова Дина Алексеевна
Новокузнецкий институт (филиал)
Кемеровского государственного университета (г. Новокузнецк);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и теоретических основ обучения Лукьянченко Ирина Васильевна
Новокузнецкий институт (филиал)
Кемеровского государственного университета (г. Новокузнецк)

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ВЫСШИХ И СРЕДНИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Аннотация. В статье описывается программа курсов повышения квалификации по инклюзивному обучению в высших и средних профессиональных образовательных организациях.

Ключевые слова: высшие профессиональные образовательные организации, средние профессиональные образовательные организации, лица с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное обучение, инклюзия, профессиональное образование, инвалиды.

Annotation. This article describes a program training courses on inclusive education in higher and secondary professional educational institutions.

Keywords: higher professional educational institutions, secondary vocational educational organizations, persons with limited possibilities of health, inclusive education, inclusion, professional education, disabled people.

Введение. Одним из условий успешной социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья, обеспечения их полноценного

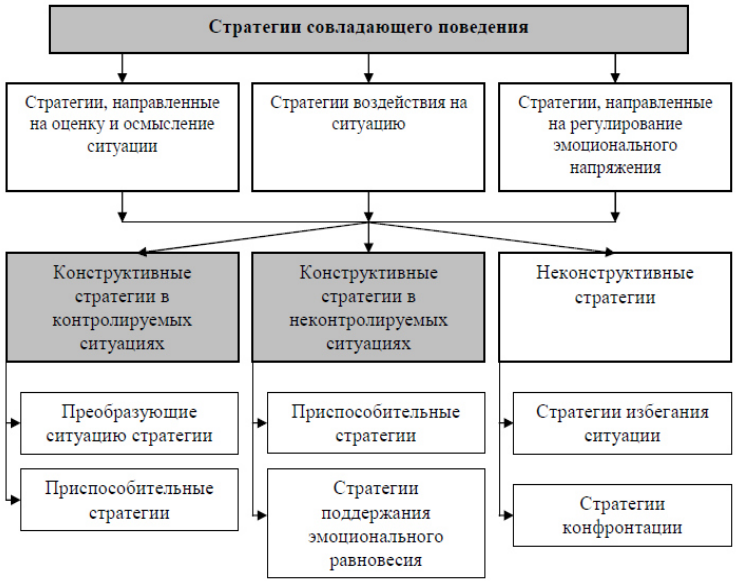


Рис. 2. Виды стратегий совладающего поведения

Преобразующие ситуацию стратегии, характеризуются принятием решения о возможности позитивного изменения сложной ситуации, формулированием ее как проблемы, определением целей и способов их достижения, составлением плана действий.

Приспособительные стратегии направлены на изменение собственных характеристик и отношения к ситуации.

Стратегии поддержания эмоционального равновесия включают в себя использование различных приемов и техник регулирования эмоционального напряжения, минимизации воздействия эмоциональных нарушений.

Стратегии избегания ситуации предполагают отрицание стрессового события, психологическое отвлечение (уход) от источника стресса через фантазирование, отказ от активного разрешения ситуации, использование деструктивных способов снятия эмоционального напряжения.

Стратегии конфронтации характеризуются: дезорганизацией мыслительной деятельности, фокусом на эмоциях и их неконтролируемом выражение, импульсивностью в поведении с элементами враждебности и конфликтности.

Субъект может использовать в трудной ситуации несколько стратегий совладания. Однако следует подчеркнуть, что профессиональная успешность сотрудников МВД предполагает ориентацию на конструктивные стратегии совладающего поведения.

- осознанность, как основное отличие совладающего поведения от других видов, основанных на механизмах психологической защиты;
- контролируемость, способствующая конструктивному разрешению сложной ситуации;
- направленность на ситуацию в сочетании с объективной оценкой ее особенностей;
- адекватность ситуации и моменту времени (своевременность);
- динамичность, изменение в соответствии с особенностями протекания трудной ситуации;
- регулятивность, возможность целенаправленного формирования и развития.

В качестве основных задач совладающего поведения можно выделить:

- минимизация негативных воздействий стресогенных условий и повышение возможностей восстановления активности;
- адаптация к сложной ситуации или ее изменение;
- поддержание положительного образа Я;
- сохранение эмоциональной стабильности;
- поддержание социальных контактов.

Эффективность совладающего поведения зависит от решения указанных задач.

Критерии эффективного совладающего поведения связаны с психологическим благополучием человека, что выражается в снижении уровня тревожности, раздражительности, психосоматической симптоматики, депрессивных показателей. Надежным критерием эффективности совладающего поведения считается также ослабление чувства уязвимости к стрессам. То есть, если состояние личности стабилизируется, изменяется отношение к проблемной ситуации, не возникает субъективное чувство неудовлетворенности и дискомфорта, можно говорить об эффективном совладании.

В обобщенном виде критерии успешности совладания можно представить следующим образом:

- снижение физиологического и психологического напряжения;
- стабилизация эмоционального фона;
- восстановление привычного уровня активности;
- защита от дистресса;
- длительность позитивных последствий совладания.

Для преодоления сложной ситуации каждый индивид использует собственные стратегии совладающего поведения, на основе привлечения необходимых ресурсов.

Стратегии совладающего поведения - конкретные приемы совладания с ситуацией, совокупность реакций и способов действий в трудной ситуации.

Основные виды стратегий совладающего поведения схематично представлены на рис. 2.

участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности является получение ими образования.

Формулировка цели статьи. Предоставить вариант программы курсов повышения квалификации лиц, работающих в высших и средних профессиональных образовательных организациях и реализующих инклюзивное образование.

Изложение основного материала статьи. До недавнего времени система высшего образования была ориентирована на прием только тех абитуриентов, кто отвечал ее определенным требованиям: студентов, способных обучаться по общей для всех программе и показывать высокие результаты успеваемости. В результате получалось, что выпускники СКОУ (с особыми образовательными потребностями) выпали из высшего образования [2, с. 45]. Подобная ситуация наблюдается и в средних профессиональных образовательных организациях.

Наметившийся в последние годы в России переход к демократическому и правовому государству позволяет уже сейчас отметить положительные изменения в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Так, в Законе Российской Федерации «Об образовании», «Концепции модернизации российского образования», «Национальной доктрине образования в РФ», «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» можно увидеть следующие принципы отечественной образовательной политики: гуманистический характер, общедоступность и адаптивность системы общего и профессионального образования к особенностям развития обучаемых с ограниченными возможностями здоровья и др. [4, 5].

Инклюзивное образование ставит своей задачей реформирование образовательного процесса, поиск педагогических подходов к обучению людей с ограниченными возможностями здоровья. При таком подходе учитываются индивидуальные особенности всех обучающихся.

Для обучения таких студентов необходимо не только создать специальные условия (наличие пандусов, введение в штаты сурдопереводчиков, тьютеров, переоборудование мест общего пользования и т.д.), но и подготовить профессорско-преподавательские кадры, поскольку организационно-методические основы учебного процесса в высших и средних профессиональных образовательных организациях ориентированы на обучающихся с типичным развитием и не всегда учитывают особенности их учебно-познавательной деятельности.

Как известно, лица с ОВЗ, получающие высшее и среднее профессиональное образование, испытывают значительные трудности в усвоении учебного материала и овладении социальными навыками вследствие отсутствия индивидуального подхода, специальной коррекционно-педагогической, психологической и социальной поддержки, учета специальных образовательных потребностей.

К сожалению, педагоги зачастую не имеют соответствующих знаний об особенностях психо-физического развития лиц с ОВЗ, взаимодействия и способах их обучения, поскольку эта информация не является содержанием вузовской подготовки. В результате эта категория обучающихся часто попадает в число стойко неуспевающих и социально дезадаптированных, а у

педагогов и родителей формируется негативное отношение к инклюзивному образованию.

Решить эту проблему помогут курсы повышения квалификации, разработанные на кафедре специальной педагогики, психологии и теоретических основ обучения Новокузнецкого института (филиала) Кемеровского государственного университета для лиц, имеющих высшее образование, работающих в высших и средних профессиональных образовательных организациях по очно-заочной форме обучения.

Программа составлена на основе Профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», утвержденного приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 8 сентября 2015 г. № 608н, Федерального государственного образовательного стандарта по направлению высшего профессионального образования «Специальное (дефектологическое) образование» (уровень бакалавриата), утвержденного приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «30» октября 2015 г. №1087.

В процессе ее разработки использовались материалы методического пособия для обучения (инструктирования) сотрудников учреждений МСЭ и других организаций по вопросам обеспечения доступности для инвалидов услуг и объектов, на которых они предоставляются, оказания при этом необходимой помощи, методических рекомендаций по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса, утвержденного приказом заместителя министра образования и науки Российской Федерации от 8 апреля 2014 г. № АК-44/05вн. и др.

Были приведены в соответствие трудовые функции Профессионального стандарта ПС 01.004 Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», видов профессиональной деятельности и компетенций ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование (уровень бакалавриат), формируемых в процессе освоения программы.

Целью реализации программы является совершенствование компетенций преподавателей образовательных организаций высшего и среднего профессионального образования по организации инклюзивного обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья.

В результате освоения *компетенции* ПК-1(способность к рациональному выбору и реализации коррекционнообразовательных программ на основе личностно-ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов к лицам с ограниченными возможностями здоровья) слушатели получат знания по физиологическим и психологическим особенностям развития лиц с нарушением зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата (ОДА); освоят дидактические основы коррекционного обучения, современные технологии коррекционного обучения; познакомятся с нормативно-правовой базой инклюзивного обучения в высших и средних профессиональных образовательных организациях.

осознанных стратегий действий, соответствующих личностным особенностям, позволяет адаптироваться к требованиям ситуации, либо преобразовать ее.

Опираясь на предложенную трактовку, мы предприняли попытку дать развернутую характеристику феномена совладающего поведения, включающую в себя описание его отличительных черт, основных задач, критериев успешности, стратегий и ресурсов. Наглядное изображение феномена совладающего поведения представлено на рисунке 1.

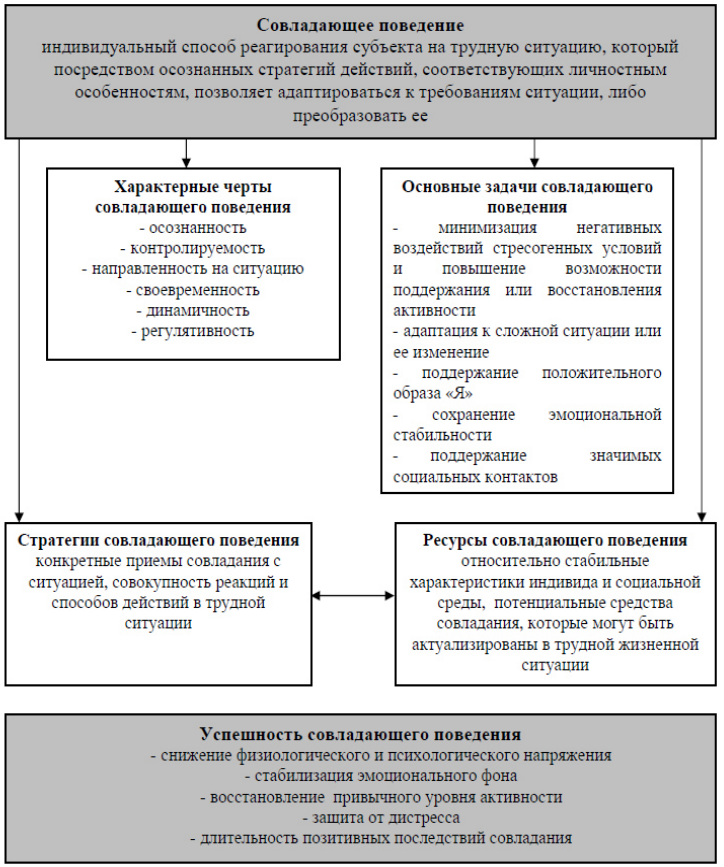


Рисунок 1. Феномен совладающего поведения

Анализ современных исследований [3, 4, 5] показал, что характерными чертами совладающего поведения являются:

	изменить которые человек не может
С.К. Нартова-Бочавер	Индивидуальный способ взаимодействия с ситуацией в соответствии с ее собственной логикой, значимостью в жизни человека и его психологическими возможностями
В. А. Бодров	Целенаправленное социальное поведение, позволяющее человеку справиться с трудной жизненной ситуацией через осознанные стратегии действий и привлечение ресурсов совладания
Е.А. Белан	Форма активности личности в качестве субъекта жизнедеятельности, отвечающая за устранение или уменьшение возникшего рассогласования в системе взаимодействия «человек – окружающий мир»
Т.С. Табурова	Особая деятельность, направленная на адаптацию человека к требованиям трудной ситуации, овладение ей, ослабление или смягчение ее требований, избегание требований или привыкание к ним, т.е. на погашение стрессового действия ситуации

В современной науке сложились три основных подхода к пониманию феномена «совладающее поведение»:

1. **Диспозиционный подход**, основанный на приоритетном значении особых личностных качеств, обуславливающих эффективное совладание с трудностями и стили преодоления стресса. В рамках данного подхода анализируются особенности личности как предикторы преодоления стресса и их взаимосвязь с эффективными и неэффективными стилями совладания.

2. **Ситуативный (динамический) подход** рассматривает процесс совладания со стрессом и изучение специфических стратегий в их связи с влиянием конкретных ситуаций. Таким образом, в контексте этого подхода стиль совладающего поведения определяет не столько личностные особенности индивида, сколько сама стрессовая ситуация.

3. **Интегративный подход,** предполагающий взаимообусловленное влияние на стратегии совладающего поведения личностных и ситуативных аспектов [1, 2].

Мы в своем исследовании ориентируемся на интегративный подход, и предлагаем трактовать **совладающее поведение** как индивидуальный способ реагирования субъекта на трудную ситуацию, который посредством

Слушатели курсов научатся отбирать формы и методы обучения на основе личностно-ориентированного и дифференцированного подходов в соответствии с нарушением в развитии; осуществлять отбор средств обучения, доступных лицам с ОВЗ и в соответствии с методическими рекомендациями по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего / среднего профессионального образования; овладеют технологиями обучения лиц с нарушением зрения, слуха, ОДА.

Реализация программы повышения квалификации обеспечена научно-педагогическими кадрами, имеющими, как правило, базовое образование, соответствующее профилю преподаваемой дисциплины, и систематически занимающимися научной и (или) научно-методической деятельностью. Доля преподавателей, имеющих ученую степень, составляет 100 %.

Представленная программа рассчитана на 12 недель. При любой форме обучения учебная нагрузка устанавливается не более 54 часов в неделю, включая все виды аудиторной и внеаудиторной (самостоятельной) учебной работы слушателя (см. табл.1). Максимальная аудиторная учебная нагрузка в часах в неделю при используемой форме обучения составляет 12 аудиторных часов в неделю, минимальная – 8 часов в неделю. Нормативная трудоемкость составляет 144 академических часа.

Таблица 1

Учебный план курсов повышения квалификации

№ п/п	Наименование разделов и тем	Общая трудоемкость час.	Аудиторные занятия, час		Самост. работа	Форма контроля
			лекции	практич. и лаборат. занятия		
1	*Теоретические основы инклюзивного обучения*	*54*	*26*	*12*	*16*	зачет
1.1	Клинико-психологические основы развития лиц с нарушениями зрения, слуха, ОДА	14	6	4	4	
1.2	Теоретические основы обучения и воспитания лиц с нарушениями зрения, слуха, ОДА	14	6	4	4	
1.3	Доступная образовательная среда высших и средних профессиональных образовательных организаций	12	6	2	4	
1.4	Нормативно-правовая основа инклюзивного обучения студентов	14	8	2	4	
2	*Методические основы инклюзивного обучения*	*76*	*32*	*28*	*16*	зачет
2.1	Организация комплексного сопровождения студентов с ОВЗ	58	24	22	12	
2.2	Организация образовательного процесса для лиц с нарушениями зрения, слуха, ОДА с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий	18	8	6	4	
	Курсовое проектирование (проект адаптации учебного курса для студентов с определенным нарушением в развитии)	8				
	Групповая, индивидуальная консультация по курсовому проектированию	2				
	Итоговая аттестация: зачет	4				зачет
	Итого	**144**	**58**	**40**	**32**	

В первом разделе («Теоретические основы инклюзивного обучения») в теме «*Клинико-психологические основы развития лиц с нарушениями зрения, слуха, ОДА*» будут рассмотрены следующие вопросы: физиологические особенности развития лиц с нарушениями зрения, слуха, ОДА; психологические особенности развития лиц с сенсорными нарушениями; дефицитарное психическое развитие; особенности социализации лиц с ОВЗ.

Следующая тема «*Теоретические основы обучения и воспитания лиц с нарушениями зрения, слуха, ОДА*» включает такие вопросы, как классификации и предметные области современной специальной педагогики; дидактические

Тем не менее, в отечественной психологии наблюдается неоднозначность, а порой и противоречивость в определении сущности понятия «совладающее поведение», расплывчатость его границ. Что свидетельствует о необходимости углубленного анализа проблемы совладающего поведения, поиска системных характеристик совладания, позволяющих оценить его конструктивность с учетом единства специфики и степени подконтрольности проблемной ситуации, стратегий совладающего поведения и ресурсов личности.

Целью нашего исследования является систематизация представлений о сущности и содержании понятия «совладающее поведение», раскрытие особенностей совладающего поведения сотрудников МВД с детальной характеристикой его основных элементов: стратегий и ресурсов.

Формы поведения, направленные на разрешение сложной (экстремальной) ситуации получили название совладающее поведение. Следует отметить, что отечественные ученые используют термин «совладающее поведение», а зарубежные исследователи «копинг-поведение».

Варианты интерпретации данного понятия в отечественных и зарубежных исследованиях представлены в табл. 1.

Таблица 1

Варианты трактовки термина «совладающее поведение»

Ученые, представители научного направления	**Содержание понятия «совладающее поведение»**
Р. Лазарус, С. Фолкман	Динамичное взаимодействие человека с ситуацией, как когнитивные, поведенческие и эмоциональные усилия, направленные на устранение внешних или внутренних противоречий
А. Маслоу	Поведение, направленное на приспособление к обстоятельствам и предполагающее сформированное умение использовать определенные средства для преодоления эмоционального стресса
Т.Л. Крюкова	Поведение, основанное на осознанной стратегии действий, направленной на устранение угрозы, помехи, лучше адаптирующей человека к требованиям ситуации и помогающей преобразовать ее в соответствие со своими намерениями, либо выдержать, вытерпеть те обстоятельства,

11. Appley M.H., Trumbull R. Development of stress concept // Dynamics of stress / Ed. By M.H. Appley, R. Trumbull. N. Y., 1986.

12. Chaudhuri A., Behan P.O. Fatigue in neurological disorders. Lancet. - 2004. - Vol. 363, № 9413. - P. 978-988.

13. Miguel Z. De. Behavioral coping strategies in response to social stress are associated with distinct neuroendocrine, monoaminergic and immune response profiles in mice // Behav. Brain Res. – 2011. – № 8. – P. 12.

14. Paas F., Merrieënboer J. Instructional control of cognitive load in the training of complex cognitive tasks // Educational Psychology Review. - 1994. - № 6. - P. 351-371.

15. Paas F., Tuovinen J.E., Tabbers H., P. W. M. Van Gerven. Cognitive load measurement as a means to advance cognitive load theory // Educational Psychologist. - 2003. - Vol. 38, № 1. - P. 63-71.

Психология

УДК 159.922

аспирант Кущев Павел Михайлович
Северо-Кавказский Федеральный университет (г. Ставрополь)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ СОТРУДНИКОВ МВД РОССИИ

Аннотация. В статье рассматриваются различные подходы к определению понятия «совладающее поведение». Представлена комплексная характеристика совладающего поведения. Рассмотренные основные стратегии и ресурсы совладающего поведения сотрудников МВД.

Ключевые слова: деятельность в экстремальных условиях, совладающее поведение, стратегии совладающего поведении, ресурсы совладающего поведения.

Annotation. The article discusses various approaches to the definition of «coping behavior». The author presents an analysis of coping behavior, strategies and success criteria.

Keywords: work in extreme conditions, coping behavior, coping strategies, coping resources.

Введение. В настоящее время все большую актуальность приобретают исследования, посвященные проблемам совладающего поведения людей, работающих в условиях повышенного риска возникновения экстремальных ситуаций. Поскольку сотрудники МВД в процессе осуществления профессиональной деятельности постоянно подвержены влиянию различных неблагоприятных, а порой и экстремальных факторов, то для них важной задачей является овладение конструктивными стратегиями совладающего поведения.

Выбор конструктивных стратегий совладающего поведения обуславливает успешность и безопасность трудовой деятельности сотрудников МВД, адаптивность к профессиональным ситуациям экстремального характера, адекватность поведения в них.

основы специального (коррекционного) обучения; принципы, формы и методы специального образования; современные технологии обучения лиц с нарушением зрения, слуха, ОДА; а также локальные акты, регламентирующие организацию учебно-воспитательного процесса для лиц с ОВЗ; технические средства обучения лиц с различными нозологиями; этику общения с инвалидами и декларацию независимости инвалида.

Внимание слушателей в процессе изучения темы «*Доступная образовательная среда высших и средних профессиональных образовательных организаций*» будет обращено на формирование доступной образовательной среды и требования к ней для лиц с нарушением зрения, слуха, ОДА; на документы, регламентирующие содержание доступной образовательной среды для лиц с ОВЗ и организацию сетевого взаимодействия, кадровое обеспечение инклюзивного процесса и функции специалистов сопровождения (тьютора, ассистента (помощника), педагога-психолога, сурдопедагога, тифлопедагога).

Последняя тема данного раздела («*Нормативно-правовая основа инклюзивного обучения студентов*») направлена на изучение слушателями не только вопросов Государственной образовательной политики в области инклюзивного образования, современных подходов к модернизации специального образования, но и региональных правовых документов, закрепляющих права и свободы лиц с ограниченными возможностями здоровья.

На *практических занятиях* в данном разделе слушатели курсов выявят особенности и учебно-познавательной деятельности лиц с различными нарушениями, и организации для них лекционных занятий; разработают методическое обеспечение учебного процесса, подберут технические средства психолого-педагогического сопровождения и составят модель ресурсного центра обучения лиц с нарушением зрения, слуха, ОДА; поработают с международными и региональными правовыми документами в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья, их правах и свободах.

Второй раздел программы курсов повышения квалификации («*Методические основы инклюзивного обучения*») представлен двумя темами. Первая тема «*Организации комплексного сопровождения студентов с ОВЗ*» посвящена изучению организации работы по доступности зданий образовательных организаций и безопасного в них нахождения и материально-технического обеспечения образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего и среднего профессионального образования; адаптации образовательных программ и учебно-методического обеспечения образовательного процесса для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья; организации работы с абитуриентами-инвалидами и абитуриентами с ОВЗ.

При изучении второй темы («*Организация образовательного процесса для лиц с нарушениями зрения, слуха, ОДА с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий*») слушатели узнают о современных тенденциях развития педагогических технологий, требованиях ФГОС ВО/СПО к обеспечению дистанционного взаимодействия участников образовательного процесса; познакомятся с педагогическими и методическими возможностями дистанционного обучения, видами и формами организации учебной деятельности в профессиональной школе, особенностями организация

дистанционного обучения лиц с ОВЗ; усвоят теорию дизайна разработки дистанционных курсов, особенности организации электронно-образовательной среды для лиц с ОВЗ.

Практические занятия помогут разработать технологию адаптации образовательных программ для лиц с ОВЗ; выявить особенности организации учебного процесса в инклюзивном образовании; научат проектировать и анализировать занятия в инклюзивной группе, создавать модель построения тьюторского сопровождения; использовать дистанционные образовательные технологии в обучении, инструментальные средства дистанционного обучения и оснащения центра дистанционного обучения (ресурсного центра); определять порядок дистанционного консультирования и организации телекоммуникационных проектов.

Для реализации программы необходимы следующие *материально-технические условия*: для лекционных и практических занятий – компьютер с выходом в интернет, мультимедийный проектор, экран, доска, интерактивная доска в мультимедийной аудитории; для практических занятий – компьютеры с выходом в Интернет, наушниками и микрофонами в компьютерном классе; для самостоятельной работы – компьютер с выходом в интернет на рабочем месте пользователя.

Для обучения слушателей используются такие методы, средства и образовательные технологии, как дискуссия, диспут, дебаты, эссе, проект, тестирование, бортовой журнал.

Дискуссия, диспут, дебаты дают возможность вовлечь слушателей в обсуждение проблем и аргументацию собственной точки зрения; при помощи эссе можно оценить умение обучающегося письменно излагать суть поставленной проблемы, самостоятельно проводить ее анализ с использованием концепций и аналитического инструментария, делать выводы, обобщающие авторскую позицию. Включение слушателей в проектную деятельность позволяет оценить умения самостоятельно конструировать свои знания в процессе решения практических задач. Тестирование объективно определяет уровень знаний и умений, а бортовой журнал представляет адекватную картину степени усвоения слушателями материала, умения фиксировать информацию, используя графические способы, оценивать свои сильные и слабые стороны.

Оценка качества освоения программы повышения квалификации включает текущий контроль, промежуточную и итоговую аттестацию слушателей. *Текущий контроль* при обучении осуществляется преподавателем соответствующей темы программы, проходит в форме устного опроса. *Промежуточная аттестация* по разделам учебного плана проводится в форме зачетов, которые выставляются по результатам работы на практических занятиях.

Форма *итоговой аттестации* слушателей – зачет, система оценок – зачет-незачет. Ее цель – проверка знаний, умений, полученных слушателями о психофизиологических особенностях инвалидов, специфике приема-передачи учебной информации, применения специальных технических средств обучения с учетом ограниченных возможностей здоровья студентов.

Слушатели получают зачет по итогам представленного проекта адаптации учебного курса для студентов с определенным нарушением в развитии.

результате многократного повторения не требует сознательного контроля, доминирует пассивное копинг-поведение, предполагающее использование механизмов психологической защиты только направленных на снижение эмоционального напряжения, а не изменение стрессовой ситуации. Кроме этого высокий уровень тревожности взаимосвязан с эмоциональными копинг-стратегиями (избегание, обвинение), заниженной самооценкой, что может привести к нарушениям социальной адаптации. Стратегия избегания является ведущей при формировании дезадаптивного поведения.

Но в тоже время избегание травмирующих ситуаций, а в некоторых случаях их полное отрицание, мысленное или поведенческое дистанцирование может позволить индивиду успешно социально адаптироваться. Поэтому механизмы психологической защиты могут выступать биполярным индикатором как психического здоровья, так и социальной адаптации.

Выводы. Итак, изучение роли информационного стресса, механизмов психической регуляции этого состояния, знание психологических особенностей личности, испытывающей информационный стресс, индивидуальной чувствительности и устойчивости к воздействию стресс-факторов позволит сохранить психическое здоровье индивида и будет способствовать его успешной социальной адаптации на протяжении всей жизни.

Литература:

1. Бодров В.А. Информационный стресс: Учебное пособие для вузов. - М.: ПЕР СЭ, 2000. - 352 с.

2. Вассерма Л.И., Березин М.А., Косенков Н.И. О системном подходе в оценке психологической адаптации // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева, 1994. - № 3. - С. 16-25.

3. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. - М-СПб.: Изд-во «Питер», 2005. - 336 с.

4. Зотова О.М., Зотов В.В. Информационные перегрузки как фактор стресса у студентов вуза // Курский научно-практический вестник «Человек и его здоровье». - 2015. - № 4. - С. 108-115.

5. Калуев А.В. Принципы экспериментального моделирования тревожно-депрессивного патогенеза // Нейронауки. – 2006. – № 1. – С. 46–56.

6. Кобзева О.В. Особенности уровня притязаний в стрессовых ситуациях студентов вуза // Научно-методический электронный журнал «Концепт». - 2016. - № 52. - С. 2371- 2375.

7. Кожохина О.В., Клименко О.П., Рудас С.И. Причины информационного стресса и методики его определения у операторов УВД: http://er.nau.edu.ua/bitstream/NAU/11437/2/%D0%9A%D0%BB%D0%B8%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE_%D0%A0%D1%83%D1%81.pdf (дата обращения: 16.02.2017)

8. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии / А. А. Налчаджян. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Эксмо,. — 368 с. — 2010.

9. Психология. Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Политиздат, 1990. - 494 с.

10. Пшенникова, М. Г. Феномен стресса. Эмоциональный стресс и его роль в патологии // Патологическая физиология и экспериментальная терапия. – 2000. – № 3. – С. 20–26.

является продуктивная деятельности, установление отношений с другими людьми, способность адаптироваться к изменениям и умение справляться с неприятностями. Если индивид не может продуктивно выполнять деятельность, то у него возникает состояние психической напряженности, которое стимулирует возникновение информационного стресса. Ситуации эмоционального напряжения приводят к дезадаптации, создают ситуации «замкнутого круга». К стрессогенному эффекту приводят не только фрустрирующие и конфликтные ситуации, но и относительно большое количество ситуаций неудовлетворенности происходящих в течение длительного периода. Кроме этого к возникновению внутреннего напряжения приводит отсутствие рефлексии при приёме информации, отсутствие образа за информацией, новые или непонятные слова, используемые собеседником, средствами массовой информации, получение информации вне репрезентативной системы индивида, отсутствие комфортной эмоциональной среды.

Информационный стресс способен вызвать невротические или адаптационные реакции, которые проявляются состоянием субъективного дистресса, эмоционального беспокойства, ограничивают социальное функционирование и продуктивную деятельность. Сначала дезадаптация проявляется в структуре семейных, учебных и межличностных отношений, потом происходит ослабление физического состояния на фоне усиления психотравмирующего фактора.

Информационный стресс резко снижает резервные возможности индивида, препятствует адекватному поведению в социуме, порождает чувство тревоги, страха и растерянности. Он оказывает отрицательное влияние на стратегии социальной адаптации, выступающие способом соотнесения собственных потребностей, интересов, установок, ценностных ориентаций индивида с требованиями социума в контексте его жизненных целей и жизненного пути. Кроме этого препятствует развитию механизмов саморегуляции, которые в большей степени обусловлены социальными нормами.

Стратегии социальной адаптации — способ построения индивидом своих отношений с социумом и самим собой при решении жизненных задач и достижении жизненных целей.

Информационный стресс обуславливает специфическое развитие активности как внутреннего критерия индивида в реализации её жизненной программы. Низкий уровень активности стимулирует развитие неуверенности в своих силах, конформизм, ситуативность, пассивности, не желание брать на себя ответственность, отсутствие личной перспективы. Кроме этого информационный стресс детерминирует развитие пассивной индивидуальной стратегии адаптации, что проявляется в стремлении сохранить прежде всего как биологическую единицу. Индивид при этом испытывает только негативные эмоциональные состояния: фрустрацию, непреодолимость преград, ощущение утраты.

Информационный стресс способствует возникновению и развитию дискомфорта. Индивид, оценивая влияние информационного стресса, сопоставляет величину потенциального стрессора, запросы среды с собственными ресурсам. При информационном стрессе всегда возникают непроизвольные реакции, так как негативный опыт приобретенный в

Программа повышения квалификации обеспечена необходимой учебно-методической документацией и материалами по всем разделам. Каждый слушатель имеет доступ к электронно-библиотечным системам «Знаниум», «Университетская библиотека онлайн», «Юрайт», издательству «Лань», содержащим издания по основным темам учебного плана и сформированной по согласованию с правообладателями учебной и учебно-методической литературы. При использовании электронных изданий каждый слушатель во время самостоятельной подготовки обеспечивается рабочим местом в компьютерном классе с выходом в интернет.

Выводы. Предложенная в статье программа повышения квалификации преподавателей образовательных организаций высшего и среднего профессионального образования позволяет совершенствовать их компетенции по внедрению инклюзивного подхода в обучение студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Литература:

1. Викторова, О. Е. Интегрированное обучение детей младшего школьного возраста с нарушением зрения // О. Е. Викторова // Актуальные направления научных исследований: от теории к практике: материалы V Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 26 июня 2015 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015 – С. 112 - 113.

2. Калмыкова, Е.А., Костикова, Д.А. Создание условий для получения высшего профессионального образования студентами с нарушениями зрения. [Текст] / Е.А. Калмыкова, Д.А. Костикова // Интегративные тенденции в медицине и образовании: Материалы международной научно-практической конференции/ под ред. Г.И. Куценко, В.А. Иванова. - Москва, 2013. – С. 45-47.

3. Методическое пособие для обучения (инструктирования) сотрудников учреждений МСЭ и других организаций по вопросам обеспечения доступности для инвалидов услуг и объектов, на которых они предоставляются, оказания при этом необходимой помощи / Р.Н. Жаворонков, Н.В. Путило, О.Н. Владимирова и др.; Министерство труда и социальной защиты населения Российской Федерации. – В 2-х ч. – М., 2015. – 555 с. – Режим доступа: http://www.minsoc26.ru/social/sreda/dk/metodica2.pdf

4. Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 годы / http://fcp.economy.gov.ru/cgi-bin/cis/fcp.cgi/Fcp/ViewFcp/View/2011/305/

5. Федеральный закон от 24.11.1995 г. № 181-ФЗ (ред. от 06.11.2011 г.) «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» / http://www.referent.ru/1/67160.

Педагогика

УДК: 37.378.1.14.147.31

старший преподаватель Котельников Сергей Андреевич
Негосударственное частное образовательное учреждение высшего образования «Технический университет УГМК» (г. Верхняя Пышма);
заведующая кафедрой естественно-научных дисциплин
Гурская Татьяна Викторовна
Негосударственное частное образовательное учреждение высшего образования «Технический университет УГМК» (г. Верхняя Пышма)

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К СПЕЦИАЛИСТУ, ОТВЕЧАЮЩЕМУ ЗА ПРОВЕДЕНИЕ ВСЕРОССИЙСКОГО ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОГО КОМПЛЕКСА «ГОТОВ К ТРУДУ И ОБОРОНЕ»

Аннотация. Изучая деятельность работников в области физической культуры и спорта, все чаще сталкиваешься с мероприятиями, проходящими в рамках Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне». Все чаще говорят о том, что не хватает грамотных специалистов для проведения мероприятий привлечения лиц, участвующих в них и т.д. поэтому в данной работе мы хотим попробовать, взяв за основу профессиональные стандарты тренера, педагога и руководителя организации, осуществляющей деятельность в области физической культуры и спорта создать профессиональный стандарт специалиста готового привлекать, мотивировать людей разных возрастных групп и организовывать на высоком уровне мероприятия связанные с Всероссийским физкультурно-спортивным комплексом «Готов к труду и обороне».

Ключевые слова: Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне», профессиональный стандарт, физическая культура, спорт.

Annotation. Studying the activities of workers in the field of physical culture and sports, are increasingly faced with the events taking place in the framework of the All-Russian sports complex "Ready for Labor and Defense". Increasingly, they say that is not enough qualified specialists for events attracting individuals involved in them, etc. so in this paper we want to try, based on professional standards of coach, teacher and head of the organization operating in the field of physical culture and sport to create a professional standard of specialists are ready to attract, motivate people of different age groups and organize a high-level events associated with the All sports -Sport complex "Ready for labor and defense".

Keywords: Russian sports complex "Ready for Labor and Defense", the professional standard, physical culture and sports.

Введение. 24 мая 1930 года в газете «Комсомольская правда» впервые было упомянуто о всесоюзных испытаниях на право получения значка «Готов к труду и обороне». Это позволило оценить физическую подготовленность молодежи. Предлагалось установить специальные нормы и требования, а тех, кто их выполнял — награждать значком. Всесоюзный совет физической культуры при ЦИК СССР разработал проект комплекса «Готов к труду и обороне», который впервые был опробован 11 марта 1931 года. Цель

Причинами информационного стресса выступают внешнее воздействие (дефицит времени, невозможность выполнить трудное задание, умственное напряжение, неточность в выполнении деятельности) или «внутренняя» информация (прошлые представления о фрустрирующих ситуациях, конфликтах). Информация о неблагоприятном, опасном событии также выступает источником возникновения информационного стресса [1].

Как правило, информационный стресс сопровождается негативными эмоциями, развитием личностной тревожности, снижением уровня притязаний. Индивиды с нереалистично низким уровнем притязания часто демонстрируют беспомощность, проблемы в планировании своих действий и соотнесении их с дальнейшей перспективой [6]. Постоянно сталкиваясь с трудностями они не могут использовать свои внутренние ресурсы для решения проблемных или фрустрирующих ситуаций.

К факторам вызывающим информационный стресс можно отнести семантические, временные, организационные и технические [7].

Катализатором информационного стресса выступает истощение мотивационно-потребностной, эмоционально-волевой и познавательной сфер.

Особая роль в преодолении информационного стресса принадлежит личностным детерминантам, которые позволяют преодолеть фрустрирующие ситуации без нарушений социальной адаптации.

Адаптированность как соответствие адаптационного потенциала личности требованиям динамично меняющимся условиям среды выступает одним из критериев прогностической успешности адаптации. Она должна коррелировать с мотивацией, самооценкой, устойчивостью к фрустрирующим ситуациям, способностью к преодолению стрессогенных воздействий на основе личностных ресурсов и социального опыта, а также способностью интериоризировать опыт других и социальную поддержку [2].

В ответ на воздействие стрессоров индивид может демонстрировать или неспецифические, обеспечивающие ограничение объема перерабатываемой информации, или специфические, мобилизирующие энергетические ресурсы индивида, адаптационные процессы. Только процесс установления оптимальных отношений личности и социума в последующем позволяет удовлетворить все потребности и обеспечить сохранность его психического здоровья.

Психическое здоровье — состояние душевного благополучия, характеризующееся отсутствием болезненных психических проявлений и обеспечивающее адекватную условиям окружающей действительности регуляцию поведения, деятельности [9]. В нем отражены общественные и групповые нормы и ценности, регламентирующие жизнь индивида.

Психическое здоровье соотносится с переживанием индивидом психологического комфорта или дискомфорта. Психологический дискомфорт может быть обусловлен не только внутренним конфликтом, эмоциональной, аффективной депривацией (Й. Лангмейер, З. Матейчек), отсутствием условий для формирования возрастных психических новообразований (И.В. Дубронина), неблагоприятными условиями воспитания (М.И. Лисина, Е.М. Мастюкова, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых и др.), но и информационным стрессом.

В англоязычной литературе термин «психическое здоровье» обозначает успешное выполнение индивидом психических функций, результатом которых

позволит разработать систему психопрофилактический мероприятий, способствующую предотвращению функциональных нарушений психики, а также успешной его адаптации в социуме.

Изложение основного материала статьи. В последние десятилетия информационный стресс становится серьезной угрозой трудоспособности и качеству жизни населения развитых стран мира. Переживание хронического стресса, может приводить к разнообразным психическим нарушениям, таким как депрессия, неврозы и синдром посттравматического стресса [3, 11]. Важность оценки индивидуальной устойчивости к стрессу необходима для оценки возможностей и прогнозирования социальной адаптации индивида.

Адаптацию как социально-психологический процесс в результате которого личность приходит к таким взаимоотношениям, при которых без длительных внешних и внутренних конфликтов продуктивно выполняет свою ведущую деятельность, удовлетворяет свои основные социогенные потребности, оправдывает ролевые ожидания, предъявляемые к ней обществом, переживает состояние самоутверждения и свободно выражает свои творческие способности [8].

На современном этапе развития науки выделяют две основные группы критериев оценки уровня адаптации: объективные (высокая учебная мотивация, самостоятельность в познавательной деятельности, успешность в деятельности, стабильность психического и физического состояния, отсутствие стойких признаков утомления) и субъективные (сформированность ценностных ориентаций, межличностных отношений в группе, эмоциональное благополучие, удовлетворенность обучением, проявление активности в разных сферах деятельности).

Социальная адаптация – это не только приспособление к новым условиям, но и способность создавать комфортную среду жизнедеятельности. Необходимо отметиться, что для успешной как ранней, так и продолженной социализации необходима быстрая адаптация на всех этапах развития личности.

По мнению З.Де. Мигель поведенческие реакции являются одним из механизмов предохранения организма от действия разнообразных стресс-факторов [13]. А.В. Калуев, Н.Г. Пшенникова [5, 10] считают, что элементы поведенческих реакций присутствуют на всех этапах адаптации, но особенно ярко проявляются на стадии дезадаптаци, к которой приводят информационные перегрузки.

В современных зарубежных исследованиях информационный стресс определяется как когнитивная нагрузка, умственная нагрузка, психическая нагрузка или умственная активность, при этом выступая синонимами. Например, Ф. Пасс [14, 15] определяет когнитивную нагрузку как многомерный конструкт, который представляет нагрузку в виде конкретной задачи для индивида. Другими словами, это взаимодействие между задачами и возможностями индивида. Оценка личностной когнитивной нагрузки может быть измерена методом субъективных оценок, оценкой эффективности заданий, поведенческими и физиологическими показателями. Именно эти стратегии являются наиболее эффективными в исследовании когнитивной нагрузки. Успешность решения конкретной задачи будет определять удовлетворенность индивидом полученным результатам, а также его социальную адаптацию.

вводимого комплекса — дальнейшее повышение уровня физического воспитания и мобилизационной готовности советского народа, в первую очередь молодого поколения. Основное содержание комплекса ГТО было ориентировано на качественную физическую подготовку сотен миллионов советских людей.

Занятия проводились по противовоздушной и противохимической обороне на заводах и фабриках, в государственных учреждениях и учебных заведениях. Занятия были обязательными для всех учащихся общеобразовательных школ, профессионально-технических, средних специальных и высших учебных заведений, личного состава Вооружённых Сил СССР, милиции и некоторых других организаций.

К испытаниям допускались мужчины не моложе 18 лет и женщины не моложе 17 лет, после осмотра врача, который устанавливал, что выполнение норм по данному комплексу не принесет ущерба здоровью человека. К соревнованиям допускались физкультурники, организованные в коллективы, и физкультурники-одиночки. Для проведения практических испытаний они распределялись на отдельные группы по полу и возрасту.

Изложение основного материала статьи. Вот так выглядел комплекс в начале. В течении времени он много раз изменялся. В основном изменения претерпели нормативы (контрольные тесты). Если говорить о первых соревнованиях, то туда входили упражнения военно-прикладного характера, например, перенос на определенное расстояния ящика с патронами и т.д. со временем тесты изменялись. Сравнивая с сегодняшним днем, можно выделить следующие отличия: 1. Выполняющие нормативы в течение ряда лет награждались - "почетным значком ГТО". 2. Для коллективов физкультуры предприятий, учреждений, организаций, добившихся особых успехов по внедрению комплекса ГТО, учреждался специальный знак отличия - "за успехи в работе по комплексу ГТО".

Престиж значка в те годы был выше об этом говорит тот факт, что первые знаки под номерами 1-10 вручены десяти командирам рабоче-крестьянской красной армии слушателям военной академии имени М.В. Фрунзе: В.Н. Савину, А.Г. Поручаеву, Т.В. Томмола, С.Е. рождественскому, С. И. Егорову и другим. каждый из них получил от наркома обороны именные золотые часы с надписью «лучшему физкультурнику советского союза от Ворошилова К.Е.».

13 марта 2013 г. на совещании по развитию детского спорта президент РФ Владимир Путин предложил возродить физкультурный комплекс ГТО в новом формате.

Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс (далее — Комплекс) разработан во исполнение подпункта «а» пункта 1 перечня поручений Президента Российской Федерации от 4 апреля 2013 года № Пр-756, а также приказа министерства спорта России от 6 мая 2013 года № 245 «О разработке проекта Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса», которым утвержден состав рабочей группы. В нее вошли ведущие специалисты и ученые, участвовавшие в 2004-2013 гг. в разработке и апробации внедрения комплекса в регионах Российской Федерации, представители вузов, научно-исследовательских центров, подведомственных министерству спорта России и министерство образования и науки России.

Определены 89 предприятий и ВУЗов страны, в которых был опробован «пилотный» проект массовых спортивных мероприятий по выполнению норм физкультурно-спортивного комплекса ДОСААФ России «Готов к труду и обороне».

Проекты концепции и содержательной части Комплекса разработаны и впоследствии согласованы с органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации в области физической культуры и спорта, а также рассмотрены в федеральных органах исполнительной власти и негосударственных организациях.

Издан Указ Президента Российской Федерации от 24 марта 2014 года № 172 «О Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе „Готов к труду и обороне “(ГТО)», постановляющий о вводе в действие комплекса с 1 сентября 2014 года.

Цели и задачи комплекса:

-повышение эффективности использования возможностей физической культуры и спорта в укреплении здоровья, гармоничном и всестороннем развитии личности, воспитании патриотизма и обеспечение преемственности в осуществлении физического воспитания населения;

-увеличение числа граждан, систематически занимающихся физической культурой и спортом в Российской Федерации;

-повышение уровня физической подготовленности и продолжительности жизни граждан Российской Федерации;

-формирование у населения осознанных потребностей в систематических занятиях физической культурой и спортом, физическом самосовершенствовании и ведении здорового образа жизни;

-повышение общего уровня знаний населения о средствах, методах и формах организации самостоятельных занятий, в том числе с использованием современных информационных технологий;

-модернизация системы физического воспитания и системы развития массового, детско-юношеского, школьного и студенческого спорта в образовательных организациях, в том числе путем увеличения количества спортивных клубов.

Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс предусматривает подготовку к выполнению и непосредственное выполнение различными возрастными группами (от 6 до 70 лет и старше) населения Российской Федерации (далее — возрастные группы) установленных нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса по 3 уровням трудности, соответствующим золотому, серебряному и бронзовому знакам отличия Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса и основывается на следующих принципах:

-добровольность и доступность;

-оздоровительная и личностно ориентированная направленность;

-обязательность медицинского контроля;

-учет региональных особенностей и национальных традиций.

Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс состоит из следующих основных разделов:

-виды испытаний (тесты), позволяющие определить уровень развития физических качеств и прикладных двигательных умений и навыков (подразделяются на обязательные испытания (тесты) и испытания по выбору) и

Keywords: information, stress, cognitive overload, cognitive load, mental load, mental workload, mental effort, social adaptation, levels of adaptation, personal determinants, mental health.

Введение. Интенсивность современного темпа жизни, трансформации в обществе, увеличение экологических, эмоциональных и информационных нагрузок стимулируют возникновение хронической усталости. Усталость является распространенным синдромом многих заболеваний, но все чаще наблюдается у здоровых лиц и привести к необратимым последствиям.

Усталость — это трудность в инициировании и поддержании деятельности [12]. Острое утомление — это нормальное явление. Оно исчезает после периода отдыха. В отличие от неё хроническая усталость (долгосрочная усталость) иногда имеет необратимые последствия и не может быть компенсирована. Причиной хронической усталости выступает длительное накопление острой усталости.

Особая роль в возникновении этого синдрома принадлежит информации. Индивиду для того, чтобы быть конкурентоспособным членом социума необходимо не только уметь её находить, перерабатывать, использовать, но и успешно хранить.

Проблема стресса является фундаментальной и междисциплинарной. Первоначально термин «стресс» возник в физиологии для обозначения неспецифической реакции организма в ответ на любое неблагоприятное воздействие [9]. Информационный стресс является видом психологического стресса, который обусловлен ситуациями информационных перегрузок.

Современный темп жизни сопровождается увеличивающийся объемом информации, что приводит к высокой загруженности и нехватке времени у индивида. Использование информационно-коммуникационных технологий облегчает жизнь человека, но увеличивает время, которое индивид тратит на то, чтобы усвоить полученную информацию. Главная роль в определении способностей справляться с информационным стрессом у человека принадлежит когнитивным возможностям. Именно умение работать с большими массивами информации все больше влияет на состояние личностной сферы, межличностных отношений, а также работоспособность, профессиональную эффективность труда, качество жизни индивида.

Современные исследования показали [4], что под влиянием информационного стресса мозг перестает адекватно воспринимать входящую информацию и переключается на примитивные задачи, то есть снижается способность думать и генерировать новые идеи, у индивида постепенно пропадает врожденная способность сопереживать и принимать адекватные ситуации решения, возникает информационная зависимость и уход от личных проблем в виртуальное пространство, а через него в разнообразные формы психических заболеваний.

Формулировка цели статьи. Социальная адаптация — это постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды [9]. Она выступает одним из основным механизмом социализации, а также является индикатором психического здоровья. Выступая одним из основных критериев психического здоровья позволяет определить адекватны ли возрасту уровень эмоционально-волевого и познавательного развития личности. Поэтому знание особенностей влияния информационного стресса на индивида

4. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Подросток в учебнике и в жизни: кризис тринадцати лет // Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции по психологии развития «На пороге взросления». 2011. С. 14-22.

5. Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии. — В кн.: Исследование проблем психологии творчества. М., 1983. С. 154—182.

6. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. 1990, №3. – С. 25-36.

7. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития. // Проблемы современного образования, 2010, № 2. – С.12-18.

8. Цукерман Г.А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема // Вопросы психологии. 2001, № 5. – С. 19 – 34.

9. Цихончик Е.А. Особенности и назначение рефлексии в развитии личности подростка» // Проблемы социальной зрелости современной молодежи: Материалы международного семинара молодых ученых и аспирантов / Под ред. Н.А. Коваль. – 2013. – С. 47-52.

10. Эльконин Д.Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

Психология

УДК: 159.944

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

ИНФОРМАЦИОННЫЙ СТРЕСС КАК ИНДИКАТОР СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

Аннотация. В статье представлены теоретические подходы к изучению информационного стресс. Указана роль хронической усталости в структуре личности, проанализированы причины вызывающие информационный стресс. Выделены личностные детерминанты позволяющие преодолеть информационный стресс. Рассмотрена роль социальной адаптации в формировании психического здоровья.

Ключевые слова: информация, стресс, информационный стресс, когнитивная нагрузка, умственная нагрузка, психическая нагрузка, умственная активность, социальная адаптация, уровни адаптации, личностные детерминанты, психическое здоровье.

Annotation. The article presents theoretical approaches to the study of cognitive overload. Showed the role of chronic fatigue in the structure of personality, analyzes the reasons causing the cognitive overload. Defined the personal determinants which allow to overcome the cognitive overload. Discussed the role of social adaptation in the formation of mental health.

нормативы, позволяющие оценить разносторонность (гармоничность) развития основных физических качеств и прикладных двигательных умений и навыков в соответствии с половыми и возрастными особенностями развития человека

-требования к оценке уровня знаний и умений в области физической культуры и спорта;

-рекомендации к недельному двигательному режиму (предусматривают минимальный объем различных видов двигательной деятельности, необходимый для самостоятельной подготовки к выполнению видов испытаний (тестов) и нормативов, развития физических качеств, сохранения и укрепления здоровья).

Проблема здоровья учащихся по-разному решалась на протяжении ряда веков, но только на исходе XX века была осознана необходимость системы обучения детей здоровью и здоровому образу жизни (ЗОЖ). Для достижения конечной цели первостепенную роль приобретают личность учителя [12, 13, 18], его здоровье и подготовленность [5, 6, 9].

Как показывают результаты опросов специалистов, участвующих в этом проекте помимо проблем с материально-технической базой, возникают сложности и с теоретической составляющей.

Цель данной работы проанализировав профессиональные стандарты обобщить их взяв из каждого то что на наш взгляд является необходимым для будущего специалиста в данной области.

Профессиональный стандарт специалиста в области ВФСК ГТО
Описание трудовых функций, входящих в профессиональный стандарт
(функциональная карта вида профессиональной деятельности)

Обобщенные трудовые функции			Трудовые функции		
Код	Наименование	Уровень квалификации	Наименование	Код	Уровень (подуровень) квалификации
A	Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования	6	Общепедагогическая функция. Обучение	A/01.6	6
			Воспитательная деятельность	A/02.6	6
			Развивающая деятельность	A/03.6	6
B	Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ	5 - 6	Педагогическая деятельность по реализации программ дошкольного образования	B/01.5	5
			Педагогическая деятельность по реализации программ начального общего образования	B/02.6	6
			Педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования	B/03.6	6
C	Осуществление тренировочного процесса на спортивно-оздоровительном этап	5	Проведение занятий по общей физической подготовке обучающихся	C/01.5	5
			Формирование у обучающихся представлений о теоретических основах физической культуры и интереса к занятиям спортом	C/02.5	5
D	Осуществление тренировочного процесса на этапе начальной подготовки	5	Обучение основам техники двигательных действий (по виду спорта, спортивным дисциплинам)	D/01.5	5
			Формирование у обучающихся представлений о теоретических основах вида спорта, спортивной этике	D/02.5	5
			Планирование, учет и анализ результатов тренировочного процесса на этапе начальной подготовки	D/03.5	5

Возможно, что часть испытуемых не захотели признаваться в своей повышенной эмоциональности, поскольку, например, для мальчиков этот показатель снижает их проявления мускулинности, сближает их проявления с женским типом, чего многие, вероятно, в этом возрасте хотели бы избежать.

Интересным в этом плане является и соотношение эмоциональности и волевого самоконтроля: наиболее резкие расхождения между ними зафиксированы в 6 классе (12-13 лет) - приближение к пику подростничества, и в 10 классе (6-17 лет) – переход к юношескому возрасту. При этом у младших подростков (в 6 классе) волевой самоконтроль выражен больше, чем проявления эмоциональности, что может свидетельствовать о специальных усилиях младших подростков по контролю за своими эмоциями. Для десятиклассников ситуация обратная: они не прикладывают больших усилий для контроля за своими эмоциями, поскольку они уже не так сильны и безудержны, как в начале периода, эмоции более осмысленны и понятны самому подростку.

Выводы. Таким образом, выявленные нами показатели подтверждают факт, что тенденция рефлексивных проявлений у современных подростков в целом соответствует общевозрастным нормам развития личностных характеристик в период возрастного кризиса. Однако невысокие показатели стремления подростков к рефлексивному самоанализу с пятого по одиннадцатый класс, пожалуй, ставит новые вопросы о причинах слабой выраженности одного из основных новообразований подросткового возраста: с чем связано отсутствие яркой потребности в рефлексивных размышлениях у современных подростков (по сравнению с данными второй половины 20 века)? Имеет ли место сдвиг в формировании данного новообразования у современной молодежи или эти данные отражают только частный случай?

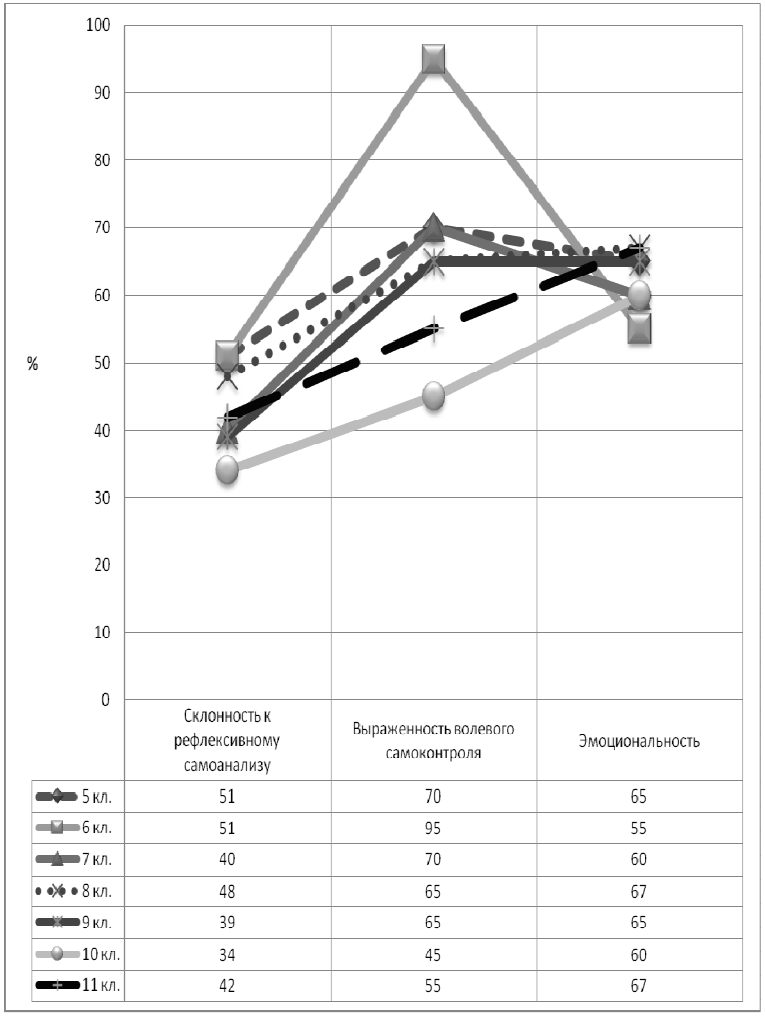
Социально-культурные отличия подростковой популяции (образование, семейные ценности, место проживания: село-город и т.д.), вероятно, покажут диапазон анализируемых характеристик. Вряд ли сегодня можно оценить специфику протекания кризисных изменений у современных подростков, основываясь пусть на базовых, но частных характеристиках, важно другое: подростковый возраст является именно тем этапом развития, где формируется взрослая личность, устанавливаются особенности поведения, общения, деятельности.

Любой внутренний потенциал эмоционально-волевых качеств - это тот, принадлежащий самому субъекту психологический ресурс, который даже при отсутствии необходимой социальной поддержки (в семье, в школе, среди сверстников), позволяет запустить процесс адекватного управления ситуацией, сбив градус аффекта и используя волевые средства контроля. Не обязательно он сработает, но гораздо хуже, если он не развит. Для кого-то путь преодоления кризисных трудностей путем волевого самоконтроля и рефлексии своих возможностей неприемлем, для других он - спасение.

Литература:

1. Выготский Л. С. Проблема возраста // Собрание сочинений: В 6 т. М.: Педагогика. 1984. -Т. 4. С. 244-269.
2. Князева Т.Н. Предподростковый возраст как проблема современного детства // Вопросы психологии. 2011, № 6. –С. 130-140.
3. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1969 – 659 с.

эмоциональности, колебания в данных по которым были в пределах 15-18%. Однако стоит отметить, что в целом уровень проявления эмоциональности у подростков стабильно выше среднего, то есть с пятого по одиннадцатый класс проявления яркой эмоциональности фиксируют у себя от 55% до 67% подростков.



	Склонность к рефлексивному самоанализу	Выраженность волевого самоконтроля	Эмоциональность
5 кл.	51	70	65
6 кл.	51	95	55
7 кл.	40	70	60
8 кл.	48	65	67
9 кл.	39	65	65
10 кл.	34	45	60
11 кл.	42	55	67

Рис. 1. Динамика эмоционально-волевых проявлений в период подросткового кризиса

E	Оказание консультационной поддержки тренерам и спортсменам на всех этапах спортивной подготовки	7	Обобщение и распространение передового опыта тренерской деятельности	E/01.7	7
			Оказание экспертной и методической помощи по вопросам своей компетенции	E/02.7	7
F	Реализация мер по развитию вида спорта в Российской Федерации, в субъекте Российской Федерации	9	Руководство подготовкой и переподготовкой тренерских кадров	F/01.9	9
			Руководство разработкой и реализацией комплексных целевых программ развития вида спорта	F/02.9	9
G	Руководство деятельностью в области физической культуры и спорта по месту жительства, месту работы и месту отдыха, а также в образовательных организациях, осуществляющих деятельность в данной области	6	Управление эксплуатацией инвентаря и оборудования, используемого для деятельности в области физической культуры и спорта по месту жительства, месту работы и месту отдыха, а также в образовательных организациях	G/01.6	6
			Управление персоналом, задействованным в физкультурно-спортивной работе по месту жительства, месту работы и месту отдыха, а также в образовательных организациях	G/02.6	6
			Руководство физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельностью по месту жительства, месту работы и месту отдыха, а также в образовательных организациях	G/03.6	6
			Контроль и учет деятельности в области физической культуры и спорта по месту жительства, месту работы и месту отдыха, а также в образовательных организациях	G/04.6	6
H	Руководство планированием, аналитической и методической деятельностью в области физической культуры и спорта	6	Разработка и утверждение текущих и перспективных планов работы, определение целевых показателей деятельности	H/01.6	6
			Контроль и учет исполнения планов	H/02.6	6
I	Руководство технической эксплуатацией, ремонтом и модернизацией спортивного и	6	Руководство подготовкой спортивного и технологического оборудования для	I/01.6	6

	технологического оборудования, спортивного сооружения (объекта спорта)		проведения спортивных и иных массовых мероприятий, и осуществления физкультурно-спортивной деятельности		
			Контроль и учет технической эксплуатации, ремонта и модернизации спортивного и технологического оборудования, спортивного сооружения (объекта спорта), разработка направлений технического развития организации	I/02.6	6
			Обеспечение безопасности работников, участников спортивных соревнований и посетителей при использовании спортивного и технологического оборудования, спортивного сооружения (объекта спорта)	I/03.6	6
J	Руководство деятельностью по консультированию и тестированию в области физической культуры и спорта	6	Текущее планирование деятельности по консультированию и тестированию	J/01.6	6
			Управление персоналом, задействованным в проведении консультирования и тестирования	J/02.6	6
			Управление процессами проведения тестирования в рамках Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса "Готов к труду и обороне (ГТО)"	J/03.6	6

Выводы. Данный профессиональный стандарт на наш взгляд выдвигает ряд требований к навыкам и умениям будущего специалиста в данной области. И способствует развитию профессиональных качеств необходимых для грамотной подготовки разных возрастных групп населения к прохождению испытаний комплекса, мотивацию населения, привлечения средств для улучшения и обновления материально-технической базы, а также руководством работниками обслуживающих данные мероприятия тем самым выводя процесс сдачи норм комплекса на качественно другой уровень. Увеличивая престиж и значимость значка Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне».

Литература:

1. Профессиональный стандарт «Педагог» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/law/hotdocs/30085.html – Загл. с экрана. – (Дата обращения: 20.11.2016).

2. Профессиональный стандарт «Тренер» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_167695/ – Загл. с экрана. – (Дата обращения: 20.11.2016).

3. Профессиональный стандарт «Руководитель организации (подразделения организации), осуществляющей деятельность в области

наиболее часто размышляют над этими оценками, стремятся к получению позитивных откликов о себе. Однако, в целом, «вес» общего количества рефлексирующих подростков невысок – даже в максимальном проявлении (у пяти- и шестиклассников) толь51% учащихся отмечают, что склонны к рефлексированию, размышлению о себе и оценках себя, остальные 49% (в последующих классах еще больше) не склонны рефлексировать. Эти данные особенно интересны в связи с анализом основных психических новообразований подросткового возраста. Классическая психология отводит именно рефлексии центральное место среди психических функций, формируемых в этот период. Представленные нами данные свидетельствуют о том, что развитие этого важнейшего психического новообразования у современных подростков выражено не так ярко, как у подростков 20 века. Об этом же свидетельствуют данные А.М.Прихожан и Н.Н.Толстых: анализ данных о характере проявления рефлексии у подростков пятидесятых, восьмидесятых годов 20 века и десятых годов нынешнего столетия привел авторов к выводу о тенденции последовательного снижения рефлексивности у российских подростков. «Если школьники конца пятидесятых годов обладают достаточно высоким уровнем рефлексии, то у подростков восьмидесятых она оказывается слабо выраженной, а у современных подростков практически не выявляется» [4,с.20]. Этот важный факт авторы расценивают как один из показателей, характеризующих современное состояние подросткового кризиса.

Яркий подъем волевого самоконтроля наблюдается у шестиклассников (12-13 лет) – более 90% учащихся отмечают его у себя как частое проявление, но уже к 7 классу показатель выраженности волевого самоконтроля падает на 25%, затем от класса к классу наблюдается его снижение, а минимум склонности к самоконтролю отмечается в 10 классе (45%). Это может свидетельствовать как об объективном снижении самоконтроля, так и о субъективном нежелании подростков контролировать свои действия; возможно о необходимости контроля они все чаще слышат от взрослых, и такое отношение к самоконтролю является формой их психологической защиты от внешнего влияния. Яркая выраженность волевого самоконтроля, наблюдаемая у детей пятого и особенно шестого класса, и выраженная динамика его спада в дальнейшем, может быть связана с адаптаций к средней школе, после чего волевой самоконтроль перестает играть особую роль, так как ситуация становится знакомой и понятной.

Однако, данный факт указывает на существующие проблемы многих школьников с волевой саморегуляцией в целом. Известно, что механизмы волевой саморегуляции к подростковому возрасту практически сформированы и волевые действия становятся основой поведения личности именно в подростковом возрасте, однако мы наблюдаем, что в старших классах (старшем подростковом возрасте) волевой самоконтроль снижен. Причины могут быть связаны с отсутствием мотивации к волевой саморегуляции: если в младшем и среднем подростковом возрасте мотивация к такой саморегуляции определялась внешним влиянием (взрослый контролировал деятельность и поведение подростка), то с уменьшением (или прекращением) внешнего влияния в старших классах стала явно видна слабость внутренней волевой саморегуляции подростка.

Достаточно стабильным показателем, имеющим небольшой разброс данных по возрастным показателям оказались характеристики

Ж. Пиаже считал, что в подростковом возрасте окончательно формируется личность и строится программа жизни. В возрасте от 11-12 лет и до 14-15 лет возникает новая форма эгоцентризма. Ж. Пиаже назвал ее "наивным идеализмом" подростка, стремящегося к переустройству мира. Достигнув формально-операциональной стадии в развитии мышления, подросток начинает рассуждать на основе гипотез и предположений не только о том, что есть на самом деле, но и о том, что только может быть. Он освобождается от конкретной привязанности к объектам, данным в поле восприятия, и начинает рассматривать мир с точки зрения того, как его можно изменить. При этом он приписывает своему мышлению неограниченную силу, поэтому любые мечты не кажутся ему фантазией [3].

В дальнейшем, социализацию ребенка обеспечивает идентификация себя с другими людьми, либо с какими-то вымышленными персонажами. Как правило, ребенок старается идентифицироваться с тем образом, который произвел на него наибольшее впечатление. Благодаря процессу идентификации ребенок познает различные этические нормы и правила поведения, которые, в свою очередь, развивают его личностные качества. Образ, который ребенок приписывает себе, дает возможность осознать себя и сравнить с так называемым эталоном. Сопоставление себя с идеалом, или эталоном, для ребенка большой эмоциональный и умственный труд, который и является основной предпосылкой к развитию рефлексии [5]. Рефлексия - процесс, направленный на самопознание, анализ своих эмоций и чувств, состояний, способностей, поведения; в период подросткового кризиса он становится важным фактором регуляции поведения и саморазвития.

Отличительной чертой рефлексии в подростковом возрасте является ее ярко выраженная эмоциональная окраска. В результате не только психологических, но и физиологических изменений в подростковом возрасте, происходят бурные переживания, которые, в свою очередь, тоже поддаются рефлексии [8]. Таким образом, важными показателями проявления кризисных переживаний в подростковый период, связанных с развитием рефлексивного сознания выступают такие характеристики как склонность (мотивационная направленность) к рефлексивным размышлениям, эмоциональные переживания, включенные в процесс рефлексирования и уровень волевого контроля, который сопровождает рефлексивные размышления подростка [2].

Формулировка цели статьи. Предметом нашего исследования было изучение этой важной триады личностных качеств подростков, сопровождающих кризисные изменения личности и оценка их динамики на протяжении от младшего до старшего подросткового возраста.

С этой целью мы использовали метод анкетирования. Разработанная нами анкета включает 13 вопросов, направленных на выявление таких характеристик, как: склонность к рефлексивному самоанализу; выраженность волевого самоконтроля, проявление эмоциональности. В исследовании принимали участие 150 школьников 5-11-х классов школ Нижнего Новгорода.

Изложение основного материала статьи. Результаты исследования показали следующее (рис. 1).

Исследование показало, что максимальное проявление склонности к рефлексивному самоанализу приходится на возраст 11-13 лет (5-6 классы), после чего наблюдается плавное ее снижение. Именно в этом возрасте подростки наиболее чувствительны к оценкам себя со стороны окружающих и

физической культуры и спорта» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_167695/ – Загл. с экрана. – (Дата обращения: 20.11.2016).

4. История комплекса «Готов к труду и обороне» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://gto.ru/

5. Егоров В. Я., Гладнева Е. В. Сохранение здоровья ребенка – задача школы // Забота образовательных учреждений о здоровье детей / под ред. В. В. Колбанова. Санкт-Петербург: СПбАППО, 2006. С. 31–33.

6. Колбанов В. В. Валеология: основные понятия, термины и определения. Санкт-Петербург: ДЕАН, 2001. 256 с.

7. Малярчук Н. Н. Культура здоровья педагога: монография. Тюмень: Тюменский государственный университет, 2008. 192 с.

8. Ржегулка Э. Проблемы физических и психических нагрузок в учительской профессии // Здоровье и образование: материалы Международного конгресса валеологов / под ред. В. В. Колбанова. С.-Петербург: СПбГУПМ, 1999. С. 147–148

9. Сыренский В. И., Колбанов В. В. Валеологическая поддержка учащихся и учителей. С.-Петербург: СПбГУПМ, 1999. 62 с.

10. Řehulka E. Model of «healthy personality» in the teacher's professiography.
Care of educational institutions about children health: Materials of Internat.
Scientific Symposium, St.-Petrsburg, June 28–30. St.-Petersburg, 2006. P. 97–99.

11. Колбанов В.В. Образование и наука 2016 № 6. С. 152-167

Педагогика

УДК 376.3

кандидат медицинских наук, доцент Кохан Сергей Тихонович
Региональный центр инклюзивного образования,
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Забайкальский
государственный университет» (г. Чита);
доктор медицинских наук, профессор Патеюк Андрей Владимирович
Кафедра социальной работы, Федеральное государственное
бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Забайкальский государственный университет» (г. Чита);
кандидат психологических наук, доцент Плотникова Маргарита Юрьевна
Кафедра теоретической и прикладной психологии,
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Забайкальский
государственный университет» (г. Чита);
аспирант Антонов Вадим Леонидович
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Забайкальский
государственный университет» (г. Чита)

ИССЛЕДОВАНИЕ НЕКОТОРЫХ АСПЕКТОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ-ИНВАЛИДОВ В ЗАБАЙКАЛЬСКОМ КРАЕ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования проблем инклюзивного образования, вопросов по организации учебного процесса и развития студентов, имеющих ограниченные возможности здоровья в Забайкальском государственном университете. Целью исследования является выявление отношения участников образовательного процесса высшей школы к студентам-инвалидам или имеющим ограниченные возможности здоровья; определение основных трудностей в межличностных отношениях между участниками образовательного процесса. В статье раскрывается содержание разработанной и внедряемой в образовательный процесс Забайкальского государственного университета модели психологического сопровождения студентов с ОВЗ.

Ключевые слова: инклюзивное образование, студент с ограниченными возможностями здоровья, психологическое сопровождение.

Annotation. Results of a research of problems of inclusive education, questions on the organization of educational process and development of the students having limited opportunities of health at the Transbaikal state university are presented in article. A research objective is identification of the attitude of participants of educational process of the higher school towards disabled students or having limited opportunities of health; definition of the main difficulties in the interpersonal relations between participants of educational process. In article the maintenance of the model of psychological escort of students developed and introduced in educational process of the Transbaikal state university with OVZ reveals.

Keywords: inclusive education, the student with limited opportunities of health, psychological maintenance.

of younger, middle and older adolescents. The dynamics studied personality traits in adolescents fifth - eleventh classes. It is shown that the degree of inclination to reflective thinking in today's teenagers do not reflect the dominant development as a major reflection of this neoplasm age.

Keywords: teenagers, teenage crisis, propensity to reflection, self-willed, emotional.

Введение. Развитие подросткового возраста выступает как многогранный процесс, в котором центральное место занимают изменения, связанные с кризисными проявлениями этого периода. Многие ученые, посвятившие свои исследования этому сложному периоду развития (Р. Бенедикт, Л.И. Божович, Ш. Бюлер, А. Валлон, Л.С. Выготский, М. Кле, Ж. Пиаже, К.Н. Поливанова, А.М. Прихожан, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн С. Холл, Г.А. Цукерман, Э. Шпрангер, Э. Штерн, Д.Б. Эльконин, Э. Эриксон) отмечают, что процесс кризисных изменений на этом этапе развития представляет собой центральную линию развития не только подросткового возраста, но своего рода «водораздел» между детством и взрослостью.

Традиционно, во многих работах, посвященных подростковому возрасту анализируются, прежде всего, социально-личностные и психосексуальные особенности развития, это закономерно, поскольку приоритет в сфере новообразований связан именно с этими сторонами психики. Изменения интеллектуально-когнитивной сферы при этом отодвигаются, как бы, на второй план, хотя значимость именно мышления, которое в этом возрасте выдвигается в центр сознательной деятельности ребенка и становится определяющим в системе других функций, подчеркивал еще Л.С.Выготский [1], поскольку это именно тот психический ресурс, который обеспечивает возможность произвольного регулирования процессов переработки информации и поведения в целом.

Этим во многом объясняется как сложность и многогранность кризисных проявлений, так и их значимость для будущего развития личности. Интенсивность кризисных симптомов у разных подростков существенно различается. Психическое развитие, не выходящее за пределы возрастной нормы (не являющееся патологическим), характеризуется эпизодичностью и ситуативностью ярких кризисных проявлений, хотя порой и часто повторяющихся.

А.М.Прихожан полагает, что их можно обозначить как два варианта протекания кризиса: кризис зависимости, проявления которого во многом противоположны: чрезмерное (не свойственное возрасту) послушание, зависимость от мнения взрослых, регресс к старым интересам и формам поведения и кризис независимости, в котором основными симптомами являются строптивость, упрямство, негативизм, обесценивание взрослых, протест-бунт, демонстративность, конфликтность [4]. Именно путь «кризиса независимости» является наиболее конструктивной формой с точки зрения заложенных в нем возможностей для формирования личности, в частности, личностной автономии – важнейшего новообразования возраста.

При этом подчеркивается, что в симптомах кризиса, как правило, присутствуют проявления обоих вариантов, речь идет только о том, какие из них преобладают.

3. Липпиус А. Игры для взрослых. Психология партнерских отношений через трансактный анализ Э. Берна. — М.: Издательство «КСП+», 2001. - 608 с.
4. Ожегов С. И. Словарь русского языка / Н. Ю. Шведовой). – М., 1973. - 365 с.
5. Олифирович Н. И., Зинкевич-Куземкина Т. А., Велента Т. Ф. Психология семейных кризисов. - СПб.: Речь, 2006. - 360 с.
6. Перехов А. Я., Думбай В. Н. Семейно-сексуальные гармонии и дисгармонии. – Ростов- на-Дону, 2007. – 142 с.
7. Целуйко В. М. Быть вместе нельзя расставаться. Как спасти отношения. - М., 2008. - 256 с.

Психология

УДК 159.9.07

доктор психологических наук, профессор Князева Татьяна Николаевна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
студентка факультета психологии и педагогики
Матюкова Анастасия Викторовна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

ДИНАМИКА ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ ПОДРОСТКОВ В ПЕРИОД ВОЗРАСТНОГО КРИЗИСА

Аннотация. В статье анализируются особенности проявления таких личностных характеристик подростков как склонность к рефлексивному самоанализу, выраженность волевого самоконтроля, эмоциональность в динамике развития 11-17 лет. Изучаемые характеристики исследуются как важные проявления кризисных изменений в период подростничества. Приводятся результаты эмпирического исследования особенностей проявления указанных свойств. Анализируется вопрос о степени выраженности ведущих новообразований возраста у современных подростков. С помощью опроса, проведенного с детьми разного возраста, показано, какие характеристики сознания и переживаний характерны для детей младшего, среднего и старшего подросткового возраста. Выявлена динамика изучаемых личностных свойств у подростков пятого – одиннадцатого классов. Показано, что степень выраженности склонности к рефлексивным размышлениям у современных подростков не отражает доминантное развитие рефлексии как ведущего новообразования данного возраста.

Ключевые слова: подростки, подростковый кризис, склонность к рефлексии, волевой самоконтроль, эмоциональность.

Annotation. The article analyzes the features of the manifestation of personal characteristics of adolescents as a reflexive tendency to introspection, the severity of self-willed, emotional dynamics of 11-17 years. Studied characteristics are investigated as an important manifestation of the crisis of changes during adolescence. The results of empirical studies of the manifestations of these properties. We analyze the question of the degree of severity of age leading tumors in modern teenagers. With the help of a survey conducted with children of different ages, it is shown what characteristics and experiences of consciousness characteristic

Введение. В настоящее время в вопросах социальной политики государства, связанных с медицинским и социально-психологическим сопровождением людей, имеющих ограничения возможностей здоровья (ОВЗ), все больше внимания уделяется людям с инвалидностью или с ОВЗ, находящимся на стадии профессионального становления. Основные направления сопровождения направлены на снижение инвалидности, превентивные мероприятия, совершенствование деятельности учреждений медико-социальной экспертизы (МСЭ) и дальнейшее развитее реабилитационных мероприятий, целью которых выступает интеграция инвалидов в общество, их успешную социализацию [5].

Последние годы характеризуются ростом численности инвалидов в РФ, что является негативным индикатором общественного здоровья населения. Ежегодно общий контингент инвалидов увеличивается в среднем на 7-10% и, к настоящему времени, достиг более 13 млн. человек, из них более 1,8 млн. составляют дети-инвалиды и имеющие ОВЗ. Частота детей с инвалидностью за последнее десятилетие увеличилось в 2 раза. Ежегодно в стране рождается до 30 тысяч детей с врожденными наследственными заболеваниями, 70-75% из которых являются инвалидами детства [2].

Под понятием «инвалидность» рассматриваются ограничения в возможностях, обусловленные физическими, психическими, сенсорными, социальными, культурными, законодательными и иными барьерами. Наличие у человека правового статуса инвалида означает необходимость создания для него дополнительных гарантий реализации права на образование [6].

Понятие «лица с ОВЗ» охватывает категорию лиц, жизнедеятельность которых характеризуется какими-либо ограничениями или отсутствием способности осуществлять деятельность способом или в рамках, считающихся нормальными для человека [3].

Понятие «ограничения» рассматривается с разных точек зрения и соответственно по-разному обозначается в разных профессиональных сферах, имеющих отношение к человеку с нарушенным развитием: в медицине, социологии, сфере социального права, педагогике, психологии. В соответствии с этим, понятие «лицо с ОВЗ» позволяет рассматривать данную категорию лиц как, имеющих функциональные ограничения, неспособных к какой-либо деятельности в результате заболевания, отклонений или недостатков развития, нетипичного состояния здоровья, вследствие неадаптированности внешней среды к основным нуждам, из-за негативных стереотипов, предрассудков, выделяющих нетипичных людей в социокультурной системе [4].

Таким образом, актуальность рассматриваемой проблемы – психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ, затрагивает правовые, социальные, психологические аспекты.

Формулировка цели статьи. Представление результатов исследования отношения участников образовательного процесса высшей школы к студентам-инвалидам или имеющим ОВЗ; определение основных трудностей в межличностных отношениях между участниками образовательного процесса.

Изложение основного материала статьи. Инклюзивное образование – это процесс обучения, при котором все люди, вне зависимости от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этических, языковых и других специфик проходят совместное обучение. Задачи инклюзивного образования заключаются во включении всех людей в образовательную

систему и обеспечении их равноправием [3, 4, 5]. Система инклюзивного образования содержит в себе образовательные организации среднего, среднего профессионального и высшего образования. Целью такой системы считается формирование безбарьерной среды в обучении и профессиональной подготовке людей с инвалидностью или с ОВЗ. Такая совокупность мер предполагает как техническое обеспечение образовательных организаций, так и разработку особых учебных курсов для преподавателей и обучающихся, которые направлены на формирование их взаимодействия с людьми инвалидностью или с ОВЗ [3, 4, 5].

Особого внимания для изучения требует вопрос о психологическом сопровождении лиц имеющих инвалидность или ОВЗ в условиях профессионального становления [1].

Исследование проводилась на базе Забайкальского государственного университета (ЗабГУ), выборку составили 150 студентов, не имеющих ОВЗ и 49 студентов с инвалидностью или с ОВЗ.

Анализ и качественная обработка полученных диагностических срезов с помощью анкетирования, показали разный уровень субъектной включенности в образовательный процесс, ценностного отношения к процессу обучения в вузе и участникам образовательного процесса среди группы студентов, не имеющих ОВЗ (условно: группа 1) и группы студентов с инвалидностью или с ОВЗ (условно: группа 2).

Испытуемые обеих групп проявили качество и доступность преподавания предметов в ВУЗе для студентов с ОВЗ оценили как высокое, однако, следует отметить, что в группе лиц с ОВЗ, были отмечены трудности в осваивании содержания изучаемого предмета. Трудности студенты связывают с индивидуальными возможностями воспринимать информацию, запоминать ее, активно и своевременно использовать в учебном процессе и своей жизнедеятельности, обусловленными ограничениями здоровья.

На вопрос о качестве взаимодействия студентов с инвалидностью или с ОВЗ со студентами, не имеющими ОВЗ, испытуемые ответили по-разному. Студенты первой группы воспринимают совместное обучение как данность, субъективно воспринимая процесс взаимодействия и коммуникации со студентами с ОВЗ как благоприятный и доброжелательный, однако студентами второй группы процесс взаимодействия со студентами, не имеющими ОВЗ, субъективно оценивается как не всегда доброжелательный и воспринимается как скорее нейтральное или безразличное, нежели участливое. На основе анализа ответов испытуемых, можно говорить о том, что у лиц с инвалидностью или с ОВЗ имеются субъективные искажения процесса общения с другими участниками учебного процесса, а также о необходимости целенаправленной работы по интеграции студентов с ОВЗ в условия образовательного процесса, и налаживанию эффективной коммуникации с другими людьми.

На вопрос об отношении к имеющимся трудностям у студентов с инвалидностью или с ОВЗ в процессе обучения, испытуемые первой группы отвечали, что с пониманием относятся к тем трудностям, которые испытывают люди с ОВЗ в период обучения. Испытуемые второй группы на данный вопрос ответили, что испытывают трудности в процессе обучения в вузе и считают, что мало людей, способных оценить и осознать глубину переживаемых ими чувств, в связи с преодолением различных затруднений. Таким образом,

7. Постараться самим супругам разобраться данной проблеме и не привлекать к этому родственников и знакомых.

8. Супругам необходимо между собой поговорить откровенно и выяснить что не устраивает каждого из супругов, что надо сделать, чтобы этого не было и попытаться понять друг друга.

Выводы. Проведенный анализ причин супружеских измен позволяет сделать следующие принципиальные положения:

1. Измена может возникнуть на основании совокупности ряда причин, которые составляют её мотивационную основу. Сформированность психологической готовности к измене появляется до факта её совершения и выступает одной из причин её совершения. Она представляется как сформированная предрасположенность супруга к измене.

2. Супружеская измена отличается принципиальной особенностью с точки зрения гендерной дифференциации. К причинам мужской измены относя: отсутствие внимания со стороны супруги, плохой секс, однообразие в семейной жизни, самоутверждение, жажда острых ощущений и разнообразных впечатлений, частые командировки, разлука с супругой, настойчивость женщины и пр. Причины женских измен можно объяснить следующим: неудовлетворённость браком и отношениями с супругом, месть мужу, желание быть любимой и ощущать свою значимость, повышение самооценки, подтверждение своей привлекательности, чувство власти над мужчиной; желание испытать сильные чувства, карьерные достижения. Для большинства мужчин неудовлетворённость браком является второстепенной причиной, а для женщины это принципиально.

3. Мужчины в основном нормальность своих семейных отношений оценивают чаще выше, чем женщины. Мужчина намного проще относится и к факту измены и ко всему, что это сопровождает. Значимость интимно-сексуальной сферы для мужчин и женщин имеет достаточно существенное значение. Если возникает проблемная ситуация, то для женщин данная сфера имеет более важную роль. Это может оказать влияние на настроения супругов при разводе. Для мужчин часто развод является исходом проблемной ситуации с меньшей вероятностью, чем для женщины;

4. Набор характерных психологических качеств, которые определяют наличие личностного компонента готовности к супружеской измене, у мужчин и женщин, может достаточно сильно различаться. У мужчин «рисковые» качества развиты больше. Мужчины почти всегда менее сознательны в случае измены, но при этом более открыты и эмоционально стабильны, в тоже время женщины всегда более эмоциональны, но и одновременно сознательны в отношении выбора стратегии и факта измены. Так как женщины в основном всегда более эмоциональны, чем мужчины, то и к семейным отношениям они предъявляют больше требований.

Литература:

1. Борисенков В. П., Гукаленко О. В. институт семьи и семейная политика в современной России: проблемы, тенденции и перспективы // Интернет-журнал Науковедение. 2014. № 5 (24).

2. Воронина Т. Н., Лукьянов А. С. Психология супружеской измены: причины, готовность, гендерные различия // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-2.

Таблица № 2

Причины и мотивы мужских и женских измен

Причины и мотивы мужских измен	Причины и мотивы женских измен
1. Повышенная половая потребность	1. Месть супругу за измену
2. Временное отсутствие жены (командировка, отпуск, лечение и т. д.)	2. Желание быть любимой, желанной, востребованной.
3. Воздействие различных обстоятельств (легкое алкогольное опьянение, доступность женщины, бесконтрольность)	3. Желание почувствовать свою власть над мужчиной и удовлетворить сексуальную потребность, если таковая обострилась
4. Любовь к другой женщине.	4. Желание подтвердить свою женскую привлекательность и сексуальность.
5. Инициатива и настойчивость женщины	5. Жажда новых впечатлений, сменив одного мужчину на другого
6. Самоутверждение (демонстрация своих сексуальных побед)	6. Желание получить карьерное продвижение
7. Месть женщине (за унижение, за измену, неуважение)	7. Благодарность за оказанную услугу, своевременную помощь и поддержку в сложной ситуации и т.п.
8. Жажда новых впечатлений, разнообразных ощущений, чувств и эмоций	8. Решение материальных проблем
9. Награда себе за определенные достижения	9. Награда себе за определенные достижения

Для того, чтобы восстановить супружеские отношения психологи предлагаю следующие рекомендации:

1. В процессе общения не говорить об измене, сдерживать различные эмоциональные проявления и оценки.
2. Проявлять к супругу сексуальный интерес и при взаимном желании рекомендуется продолжить половые отношения.
3. При решении материальных вопросов необходимо договориться о вопросах распределения и планирования бюджета семьи;
4. Свободное время каждый из супругов может проводить по своему усмотрению, но при этом информация должна быть и не скрываться.
5. Детей нельзя привлекать в решение проблем взрослых и желательно оберегать от семейных конфликтов.
6. Больше времени уделять своим личностным интересам (хобби, работа, занятия спортом, забота о детях и т.д.).

качественный анализ ответов показал, что необходимо создание условий для повышения качества коммуникаций между студентами с ОВЗ и студентами, не имеющими ограничений здоровья.

По итогам анкетирования большинство студентов, не имеющих ОВЗ частично удовлетворительно оценивают степень материально-технического оснащения классных кабинетов и лабораторий для студентов с ограниченными возможностями здоровья. Испытуемые второй группы возможности использовать при изучении учебных предметов специальные учебники и технические средства обучения (компьютерные тренажеры, специальное программное обеспечение и пр.) оценивают на низком уровне. Данные свидетельствуют о необходимости внедрения в учебно-воспитательный процесс мероприятий, психологических акций, целью которых могут выступать создание учебно-профессиональной общности студентов для осознанного и глубокого понимания потребностей и социально-психологических потребностей студентов с инвалидностью или с ОВЗ и здоровых студентов, а также о необходимости улучшения и развития инфраструктуры для студентов с ОВЗ в учебном заведении.

На вопрос о том, как студенты ЗабГУ оценивают свои взаимоотношения с одногруппниками, имеющими ограниченные возможности здоровья, большинство испытуемых ответили как теплые или нейтральные. Студенты с ОВЗ воспринимают отношения с одногруппниками как нейтральные и безучастные, что свидетельствует о необходимости внедрения в учебно-воспитательный процесс мероприятий, направленных на создание эмоционально благоприятного климата в коллективе, организации получения обратной связи для студентов с ОВЗ, с целью коррекции субъективного восприятия межличностных отношений в учебной группе.

Следует отметить то, что многие студенты-инвалиды или с ОВЗ оценивают свои взаимоотношения с педагогами и сотрудниками университета как деловые и конструктивные, что благоприятным образом отражается на процессе выстраивания субъект – субъектных отношений в диаде «преподаватель-студент». В группе испытуемых, имеющих инвалидность или ОВЗ, выявлена тенденция к высокому уровню мотивации к учебной деятельности, стремление студентов с ОВЗ получить высшее образование в Забайкальском государственном университете и стать активными участниками производственных отношений в будущем трудоустройстве. Среди группы испытуемых, не имеющих ОВЗ, выявлено положительное отношение к студентам, имеющим ОВЗ, готовность выстраивать равноправные деловые коммуникации, участвовать в совместных мероприятиях, осуществлять совместные проекты в учебно-образовательном процессе. Опрос преподавательского состава ЗабГУ показал готовность к дополнительному обучению, расширению своих компетенций в отношении работы со студентами-инвалидами или имеющими ОВЗ, развивать и совершенствовать свое профессиональное мастерство.

Таким образом, анализ результатов исследования, направленного на исследование субъективного восприятия условий обучения лиц с инвалидностью или с ОВЗ среди студентов, имеющих и не имеющих ОВЗ, состояния инклюзивного образования в ЗабГУ, позволяет говорить о перспективности изучаемого вопроса, наметить пути решения, говорить о

важности и необходимости создания особых условий для психологического сопровождения студентов-инвалидов или имеющих ОВЗ.

Учитывая результаты и анализ проведенного исследования, нами разработана и внедряется в учебно-воспитательный процесс ЗабГУ модель психологического сопровождения студентов с инвалидностью или с ОВЗ. Раскроем ключевые направления психологического сопровождения. Психологическое просвещение направлено на формирование психологической культуры, с целью повышения психологической грамотности, формирования положительных установок в отношении получения психологической помощи и поддержки. Психологическое просвещение призвано реализовать следующие задачи: формирование компетентного видения возможностей практической психологии, информирование студентов с инвалидностью или с ОВЗ по вопросам психологических ресурсов личности и возможности их активного использования в жизнедеятельности, формирование устойчивой потребности в применении полученных знаний для саморазвития и профессионального становления. Данное направление реализуется индивидуальной и групповой формах работы с помощью вербальных (беседы, мини-лекции, семинары, психологические гостиные, круглые столы и т.д.), наглядных, интерактивных средств. Основное содержание психологического просвещения заключается в приобщении студентов-ивалидов или с ОВЗ к психологическому знанию, с целью популяризации возможностей практической психологии в вопросах личностного и профессионального становления, формировании потребности в психологических знаниях и желании их использовать для развития межличностных отношений в коллективе, собственной личности, эффективной адаптации к новым жизненным условиям, повышения качества осваиваемых знаний и умений в русле профессионального обучения.

Психологическая диагностика направлена на исследование уровня их стрессоустойчивости, копинг-стратегий, индивидуального стресс-реагирования на процесс вхождения в условия образовательного процесса вуза и на стресс-ситуации. Особое место в системе диагностической работы со студентами, имеющими инвалидность или ОВЗ, занимает диагностика персональных ресурсов. Результаты анализа диагностических срезов имеют своей целью – прогнозирование процесса адаптации студентов с ОВЗ к условиям образовательного процесса в вузе, выявление и предотвращение трудностей процесса адаптации, планирование психокоррекционной работы в рамках индивидуального консультирования.

Психологическая профилактика направлена на предупреждение трудностей процесса адаптации, вхождения в учебный коллектив, предупреждение конфликтов, а также снижение риска возникновения кризисных состояний участников образовательного процесса, имеющих статус «лицо с ОВЗ». Психологическая профилактика планируется с учетом полученных психодиагностических данных и личного запроса учащегося. Реализуется через индивидуальную и групповую формы работы.

Психологическое консультирование целью которого работы является оказание психологической помощи и поддержки учащимся по личному запросу, реализуется через индивидуальную и групповую формы работы.

Таким образом, разработанная и внедряемая в образовательный процесс вуза модель психологического сопровождения студентов имеющих инвалидность или ОВЗ имеет своей целью интеграцию данной категории

у каждого отдельно взятого человека, независимо от того мужчина это или женщина, эти причины объясняются субъективным характером, который определяется не только сложившимися обстоятельствами, но и личностными качествами супругов. Так же, причины измен могут быть отличаться по гендерному признаку, связанному со спецификой половой принадлежности. Рассмотрим более подробно причины мужской и женской измены.

До сих пор имеет место определенный двойной стандарт в отношении мужской и женской измены. В частности, достаточно распространенным является мнение о мужской неверности, как допустимой шалости, физиологической потребности, удовлетворить которую можно с любой женщиной, так как собирается отрицательная сексуальная энергия, а её необходимо использовать по назначению.

Большинству мужчин свойственна психология двойной морали. Мужчины относительно себя придерживаются более свободных взглядов, чем в отношении женщин. Эпизодические факты супружеской измены они вообще не воспринимают всерьез.

Женщины в своем большинстве предъявляют одинаковые требования, как себе, так и к мужчине. В отношении внебрачных связей женщины имеют четкую позицию, и считают их неприемлемыми для обоих супругов. Выделяют следующие причины и мотивы мужских и женских измен (см. таблицы № 2.):

ценности, материальная зависимость, налаженный быт, маленькие дети, мнение окружающих и т.д.) [3].

При изучении вопроса супружеской измены с прогностической точки зрения необходимо рассмотреть феномен готовности к ней.

А. Я. Перехов и В. Н. Думбай отмечают, что готовность к измене это уже сформировавшаяся предрасположенность одного из супругов к измене, как бы её предвосхищение. Структурные компоненты готовности можно определить общими закономерностями формировании личности человека. Структура включает следующие элементы: когнитивный (когнитивно-мотивационный), эмоциональный и личностный компоненты. А. Я. Перехов и В. Н. Думбай рассматривают содержательную основу этих компонентов. Достаточно часто супруги сами понимают различные причины измены, что способствовало её осуществлению и какие могут быть последствия. Набор определенных личностных качеств, переживаний, чувств и эмоций у супругов, могут служить провокатором возможности возникновения измены [6].

Олифирович Н.И., Зинкевич-Куземкиной Т.А., Велента Т.Ф. обозначают три большие группы причин супружеских измен [5].

1. Индивидуальные особенности партнеров по браку:

- нарушение полоролевой идентичности супругов, вынуждающее доказывать свою мужественность (женственность), намеренная демонстрация большого количества сексуальных связей;
- патохарактерологические личностные особенности супругов.

2. Микросистемные факторы:

- деформация нормальных супружеских отношений;
- несовместимость супругов в семейной жизни (в основном сексуальная);
- эмоциональная холодность между супругами;
- охлаждение чувств в браке;
- месть одного партнера другому за причиненные страдания;
- отсутствие взаимности и понимания в семейной жизни;
- разочарование супругов друг в друге;
- болезнь или длительное отсутствие партнера.

3. Макросистемные факторы:

- актуализация семейных сценариев;
- трансгенерационные послания.

Измена может оказывать амбивалентное влияние на дальнейшую семейную жизнь и выполнять следующие функции:

- окончание семейных отношений и констатация факта несостоятельности брака;
- обращение внимания одного из супругов и передача ему метапослания о том, что не удовлетворяются определенные потребности;
- возможность сохранения супружеских отношений за счёт удовлетворения потребностей «на стороне», дефицит удовлетворения которых в браке ощущается довольно остро;
- проигрывание семейных сценариев;
- возможность компенсации чувства неполноценности, коррекции самооценки.

Внебрачные связи могут быть обусловлены различными психологическими, эмоциональными, социальными, материальными, интеллектуальными и моральными причинами. В каждом конкретном случае и

студентов в процесс профессионального и личностного становления, межличностные отношения со сверстниками и преподавателями, активизацию имеющихся психологических ресурсов для эффективной социализации.

Выводы. Анализ субъективного мнения студентов и преподавателей ЗабГУ показал, что к основным проблемам, возникающим в системе высшего образования, можно отнести неприспособленность условий и недостаточность финансирования сопровождения студентов с инвалидностью или с ОВЗ в образовательном процессе высшей школы; отсутствие дифференциального подхода образовательных сред и условий, отсутствие адаптированной учебной программы и учебных планов, для студентов с особыми образовательными потребностями. Недостаточная сформированность компетенций обучения студентов с ОВЗ у преподавательского состава, недостаточно высокий уровень понимания и принятия сверстниками, личностные особенности восприятия своего статуса студентами-инвалидами или с ОВЗ – создает потребность в разработке и реализации модели психологического сопровождения студентов, имеющих ОВЗ.

Разработанная и внедряемая в образовательный процесс высшей школы модель психологического сопровождения содержит в себе несколько направлений: психологическое просвещение, психологическая профилактика, психологическая диагностика и психологическое консультирование. Каждое направление имеет свою цель и задачи, формы и средства реализации. Цель реализации модели является создание благоприятных условий для интеграции студентов, имеющих инвалидность или ОВЗ в процесс профессионального и личностного становления, развития эффективных межличностных отношений со сверстниками и преподавателями, активизации имеющихся психологических ресурсов для эффективной социализации.

Литература:

1. Вильшанская А.Д., Прилуцкая М.И., Протченко Е.М. Психолого-медико-педагогический консилиум. Взаимодействие специалистов в решении проблем / А.Д. Вильшанская, М.И. Прилуцкая, Е.М. Протченко. – М.: Генезис, 2012. 256 с.

2. Лысенко К. Ю., Трифонова А. Д. Исследование динамики детской инвалидности в России за 2000–2015 гг. // Молодой ученый. — 2016. — №14. — С. 359-362.

3. Реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья / С.Т Кохан., Ю.Ю. Шурыгина, А.В. Патеюк [и др.] / под ред. С.Т. Кохана. Чита, ЗабГУ, 2016. 280 с.

4. Специальная педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. С 71 учеб, заведений /Л.И.Аксенова, Б.ААрхипов, Л.И.Белякова и др.; Под ред. Н.М.Назаровой. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 400 с.

5. Староверова М.С. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: Методическое пособие / М.С. Староверова, Е.В. Ковалев, А.В. Захарова и др.; под ред. М.С. Староверовой. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2011. 167 с.

6. Социальная работа с инвалидами: учеб. пособие / С.Т Кохан., А.В. Патеюк, В.Л. Антонов [и др.]; - Чита, ЗабГУ, 2016. 241 с.

Педагогика

УДК: 378

директор Краснова Светлана Ивановна
Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 12
с углубленным изучением отдельных предметов (г.Орехово-Зуево)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В связи с масштабными реформами в системе образования Российской Федерации к личности руководителя общеобразовательной организации предъявляются новые требования, среди которых развитие управленческой культуры занимает центральное место. В статье рассматривается сущность понятия «управленческая культура», раскрывается содержание основных методологических подходов к ее развитию (культурологический, системный, андрагогический, компетентностный) с точки зрения ценностных ориентаций руководителя образовательной организации.

Ключевые слова: управленческая культура, руководитель общеобразовательной организации, методологические подходы, развитие управленческой культуры, образовательная среда, общеобразовательная организация.

Annotation. In connection with large-scale reforms in the education system of the Russian Federation to the identity of the head of educational institutions must meet new requirements including the development of management culture is Central. The article considers the essence of the concept of "management culture", the content of the main methodological approaches to its development (cultural, systemic, andragogically, competence) from the point of view of value orientations of the head of the educational organization.

Keywords: management culture, head of educational organizations, methodological approaches, the development of managerial culture, educational environment, educational organization.

Введение. К качеству управления общеобразовательными организациями в XXI веке предъявляются совершенно новые требования, удовлетворить которые способны только «управленцы новой генерации – носители и одновременно созидатели качественно иной управленческой культуры» [1, 3].

Для современной системы образования требуются руководители с высоким уровнем управленческой культуры, так как последняя является квинтэссенцией деятельности руководителя, и по существу является главнейшим ресурсом формирования воспитательной среды образовательной организации. Управленческая культура руководителя общеобразовательной организации – это интегративное качество личности, включающее в себя определенный уровень теоретических знаний, практических умений и навыков по реализации управленческих решений на основе соблюдения норм морали и нравственности.

Борисенков В.П., Гукаленко О. В. в своей статье приводят следующие данные: «Семья считается базовым фундаментом функционирования российского общества, одним из важнейших элементов его самоорганизации. 89% россиян предпочитают семейный образ жизни. По данным Росстата, для 70 % россиян семья и регистрация брака входят в пятерку наиболее важных для них жизненных целей» [1].

Семья осуществляет значительное воздействие на представителей нового поколения, формирует у него самые глубокие установки, ценностные приоритеты, стереотипы, тем самым именно в семье у детей складываются представления о правах, обязанностях и отношениях родителей между собой и к ребенку. В нашем обществе стали заметны существенные изменения в институтах семьи и брака.

Наблюдается значительное снижение уровня семейных ценностей, родители имеют всё меньшее влияние на своих детей и не готовят их к семейной жизни, уменьшается роль семейного воспитания и возрастает влияние других сфер и общественных институтов. Все выше перечисленные изменения влекут за собой искаженное представление об образе семьи.

Проблема супружеской измены остается актуальной и на современном этапе, потому что она является одной из основных угроза для целостности брака, и действует разрушающе на её основу — супружеское взаимодействие.

В большинстве исследований, которые посвящены проблемам семьи и брака, причины распространенности супружеской неверности рассматриваются либо как социально - демографические показатели, либо как нравственно – этические. На сегодняшний день в отечественной психологии супружеская измена как социально-психологический феномен ещё не стала предметом изучения, а вопросы оказания психологической и практической помощи супругам, остаются еще мало освещенными.

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью обогащения опыта изучения данного феномена для повышения эффективности психологической помощи.

Супружеская неверность, измена, адюльтер (фр. *adultere;* синоним — прелюбодеяние) рассматривается как вступление лица, состоящего в браке, в половую связь с лицами из других брачных пар или с одинокими мужчинами и женщинами. Измена может носить как эпизодический, так и систематический характер.

«Неверным» в словаре русского языка С. И. Ожегова называется такой человек, «которому нельзя верить, нарушивший свои обязательства перед кем, чем - нибудь», а измена трактуется как «нарушение верности кому -, чему - нибудь» [4, с. 223].

Целуйко В.М. определяет супружескую неверность, как нарушение верности в отношении человека, с которым заключен брачный союз. Основными показателями супружеской измены выступают сексуальные отношения с другим партнером и запрет на них со стороны брачного партнера, законспирированность встреч [7].

А. Липпиус, рассматривая понятие супружеская неверность, выделяет внебрачный секс и измену. Их основное отличие состоит в том, что изменник желает сохранить свой брак, но при этом он не любит своего партнера, его могут удерживают определенные обстоятельства (стабильность, материальные

socio-psychological characteristics of the spouses behavior in a situation of adultery and the choice of a way out of crisis.

Keywords: family, marriage, adultery, infidelity, misconduct, female infidelity, male infidelity, stages of development of emotional relationships, marital incompatibility, extramarital sex, readiness to infidelity.

Введение. В настоящее время в обществе наблюдаются изменения самого различного характера: социальные, экономические, политические. Они оказывают существенное влияние на институт семьи, который является уникальной подсистемой государства.

Семья призвана решать специфические функции по социализации новых поколений, а так же воспроизводства населения. Как социальный институт семья меняется вместе с обществом. Поэтому в периоды значимых изменений, которые происходят в нашем обществе, актуализируется необходимость изучения семьи как социального института, отношений государства и семьи, концептуальных и основных направлений государственной политики в условиях межнационального, поликультурного пространства России.

Устойчивость и сохранность современной российской семьи всё больше детерминируются внутренними факторами (личной и эмоциональной привязанностью супругов, чувством любви и уважения, долгом и ответственностью), тогда как внешние факторы (социальная и экономическая зависимость, юридические и территориальные ограничения, национальные традиции, бытующая мораль, менталитет и общественное мнение).

Во все времена семья выступала как один из важнейших элементов развития общества. Приоритет семьи, ее непререкаемая ценность в жизни каждого человека и общества в целом, закреплен в различных международных нормативных актах. Одним из главных приоритетов в данных документах является укрепление и защита института семьи, разработка государственной национальной семейной политики.

Проблема супружеской измены остается актуальной и на современном этапе, потому что она является одной из основных угроза для целостности брака, и действует разрушающе на её основу — супружеское взаимодействие.

Формулировка цели статьи. В большинстве исследований, которые посвящены проблемам семьи и брака, причины распространенности супружеской неверности рассматриваются либо как социально - демографические показатели, либо как нравственно – этические. На сегодняшний день в отечественной психологии супружеская измена как социально-психологический феномен ещё не стала предметом изучения, а вопросы оказания психологической и практической помощи супругам, остаются еще мало освещенными.

Изложение основного материала статьи. «Крепка семья – крепка держава» – это крылатое выражение, сохранившееся из прошлых веков, актуально и на современном этапе. Во многих странах мира семья и семейная политика остаются в центре внимания государства и общества. Не только в развитых странах, но и в странах, где еще сильны старые традиции, происходят существенные изменения и трансформация семьи. Учёные А.И. Антонов, А.Г. Асмолов, В.Г. Бочарова, М.М. Плоткин и др. исследуют различные аспекты, связанные теми тенденциями развития института семьи и политики государства в данной сфере, которые происходят в России и во всем мире.

Формулировка цели статьи. В связи с этим, есть необходимость рассмотреть методологические подходы к развитию управленческой культуры руководителя общеобразовательной организации. Иначе говоря, возникает научная задача, связанная с пониманием того, как оптимизировать деятельность руководителя и существуют ли некие правила, закономерности и принципы ее организации (методология) с точки зрения социально-культурных ценностей общества в целом, и образовательного сообщества в частности.

Изложение основного материала статьи. Развитие управленческой культуры руководителя можно рассмотреть с позиций культурологического, системного, компетентностного и андрагогического подходов, как совокупности определенных идей, принципов, методов, лежащих в основе решения заявленной проблемы. Именно с позиций этих подходов раскроем сущность развития управленческой культуры руководителя общеобразовательной организации.

Культурологический подход к развитию управленческой культуры руководителя общеобразовательной организации предполагает следующее: передача, активное усвоение и воспроизводство культурных образцов прошлого; активное социальное взаимодействие руководителя с членами коллектива, обучающимися, родителями, социальными партнерами в совместной сфере их бытия. Результатом такого взаимодействия является взаимное духовное обогащение, культуротворчество, создание новых образцов культуры. Исходя из этого, можно выделить особенность культурологического подхода в управленческой культуре руководителя – перевод субъекта управления в новое, более качественное состояние, поддержка и создание таких ситуаций, в которых происходит взаимообогащение и управляемого субъекта, и управляющего.

Р. Спейди разработал теорию просвещенного управления, в основе которой лежит методология культурологического подхода [7]. Наибольший интерес в этой теории представляют ее принципы, которые можно применить к развитию управленческой культуры руководителя.

1. Ведущая позиция руководителя-управленца. Руководителю общеобразовательной организации необходимо помнить и проводить границу между возможностью непринятия идеи, или иной культуру другого человека и недопустимостью отвергнуть самого человека.

2. Принцип привнесения новых идей в сознание человека. Данный принцип помогает руководителю общеобразовательной организации побуждать участников образовательных отношений принимать множество решений проблем (как образовательных, так и жизненных).

3. Процесс привнесения новых идей в «сознание» общеобразовательной организации. Согласно данному принципу лидерство признается как универсальная человеческая черта. Тем не менее, этой функцией должен явно обладать руководитель организации. В целях развития общеобразовательной организацией необходимо, чтобы все решения в организации принимались на более низком уровне и при соблюдении следующих условий: 1) для принятия решения должна быть обоснованная и веская информация; 2) для воплощения решений в жизнь необходимы соответствующие ресурсы.

4. Источником могущества власти являются управляющие, которые получают власть с согласия тех, кем они управляют. В организациях люди в своих руках держат основные стратегические рычаги власти, которые

происходят от индивидуальной и корпоративной моральной ответственности и морального авторитета. Руководителям же принадлежат правовые, тактические рычаги власти, основанные на правовой ответственности и правовом авторитете.

5. Наиболее эффективной является система управления, основанная на сотрудничестве, коммуникации, взаимодействии, способности работников организации к взаимной мотивации и взаимовлиянию.

6. Опора на концепцию самоосуществляемых предсказаний руководителя. Суть данного принципа заключается в том, что подчиненные только тогда могут действовать в заданном направлении руководителя, когда перед ними ставятся новые задачи, стимулируется и направляется их деятельность к дальнейшим успехам.

7. Процесс управления сопряжен с ответственностью, которую руководитель должен распространить на все управляемые субъекты. Признаками такого управления являются: включение всех сотрудников организации в процесс принятия решений, создание творческого климата, побуждение всех участников образовательных отношений к открытому диалогу, совместному обсуждению идей и установок.

8. Важную роль играют педагогические качества руководителя, связанные с пониманием современных образовательных парадигм, владение современными образовательными технологиями, в том числе и информационными.

9. Создание демократической, открытой, групповой, надежной, жизнеспособной, анонимной, постоянной, объективной системы коммуникации, имеющей горизонтальное и вертикальное направления.

10. Использование естественных факторов в управлении. Руководители так должны организовать процесс управления, чтобы члены коллектива могли самостоятельно выполнять поставленные перед ними задачи, не нуждались в дополнительной мотивации, при этом сохраняли личную независимость.

Вышеперечисленные принципы необходимо использовать при развитии управленческой культуры руководителя в образовательной среде общеобразовательной организации.

В рамках культурологического подхода пересматривается вопрос о подготовке руководителей общеобразовательных организаций. Главный акцент переносится с ориентации на формирование системы практических навыков руководителей, позволяющих успешно осуществлять руководство организацией, на развитие управленческой культуры руководителей - менеджеров. Поэтому пересматриваются и программы переподготовки и повышения квалификации.

В основу отбора содержания и построения программ обучения руководителей должны быть положены принципы:

- научности (опора на современные философско-культурологические, психолого-педагогические теории, теории менеджмента);
- системности (явления и процессы рассматриваются с позиций системного подхода);
- модульности (за единицу деятельности принимается цикл, отражающий всю структурно-функциональную палитру);
- синергетичности (в центре изучения - качественные изменения в динамическом и статическом поведении общеобразовательных организаций

Полученные в ходе исследования эмпирические результаты могут быть использованы для решения практических задач психологического сопровождения сотрудников органов внутренних дел МВД России в кризисных ситуациях, при проведении с ними консультативной и психокоррекционной работы.

Литература:

1. Березовская Р.А. Психология профессиональной карьеры. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2012, 152 с.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий. Екатеринбург: УГППУ, 2013. 244 с.
3. Ливехуд Б. Кризисы жизни - шансы жизни. Калуга: Духовное познание, 2014. 224 с.
4. Пряжникова Е.Ю. Психология труда. Теория и практика. – М.: Юрайт, 2014, 528 с.
5. Романов В.В. Юридическая психология. Хрестоматия. – М.: Юрайт, 2015, 472 с.
6. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 2012. 185 с.

Психология

УДК: 159.99

кандидат психологических наук, доцент Качалова Алевтина Васильевна
Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир);
кандидат психологических наук, доцент Твелова Ирина Александровна
Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир)

СУПРУЖЕСКАЯ ИЗМЕНА КАК СОЦИАЛЬНО - ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Аннотация. В статье рассматриваются адюльтер и возникающая в результате кризисная ситуация, являющиеся наиболее типичной проблематикой в супружеской терапии и консультировании, супружеская измена как социально - психологический феномен, не ставший еще предметом изучения и имеющим какую-либо традицию в отечественной психологии. Кроме этого, изучаются вопросы, касающиеся социально-психологических особенностей поведения супругов в ситуации адюльтера и выбора ими пути выхода из этой кризисной ситуации.

Ключевые слова: семья, брак, адюльтер, супружеская измена, супружеская неверность, женская неверность, мужская неверность; стадии развития эмоциональных отношений, супружеская несовместимость внебрачный секс, готовностью к измене.

Annotation. This article deals with adultery and crisis situation as a result, the most typical issues in marital therapy and counseling, infidelity as a socio - psychological phenomenon, they have not yet become a subject of study and have any tradition in Russian psychology. In addition, we study issues relating to the

- в процессе формирования находятся симптом напряжения «загнанность в клетку», симптомы резистенции «эмоционально-нравственная дезориентация», «расширение сферы экономии эмоций», симптом истощения «психосоматические и психовегетативные нарушения»;
- симптом резистенции «редукция профессиональных обязанностей» сформирован.

Выводы. Подводя итоги проведенному исследованию, мы можем сформулировать следующие выводы. Полицейские, переживающие КПР, интровертированы и эмоционально стабильны. Для них характерны такие черты как сдержанность и критичность в межличностных отношениях, эмоциональная устойчивость, независимость, уверенность в себе, сензитивность при воздействии психотравмирующих факторов, либеральность, критичность и склонность к экспериментам.

Выявлены высокий уровень адаптированности в интер- и интраперсональных отношениях полицейских, переживающих КПР, гармоничные взаимодействия с окружающей средой в целом. При этом прослеживается тенденция к повышению тревожности при оценке перспективы, что, по нашему мнению, указывает на тот факт, что сотрудникам полиции в состоянии кризиса профессионального развития свойственны переживания и сомнения в отношении будущего, в том числе и профессионального.

Полицейским, переживающим КПР, характерен интернальный локус контроля.

На наличие актуального внутриличностного конфликта у сотрудников полиции, переживающих КПР, указывает напряжение психологических защит по типу проекции.

Специфических особенностей семейного окружения полицейских, переживающих КПР, мы не обнаружили. При этом в их семейном окружении в приоритетны ориентации на достижения успеха в различных сферах жизнедеятельности и интеллектуально-культурная ориентация.

К числу ценностей, входящих в профессиональную «Я-концепцию» сотрудников полиции, переживающих КПР, относятся профессиональная компетентность, конкуренция и интерграция стилей жизни. Они в меньшей мере ориентированы на стабильность места работы и служение обществу, чем их коллеги, не переживающие данных кризис.

Структура профессиональной мотивации сотрудников полиции, переживающих КПР, представлена формулой: внешняя положительная мотивация > внутренняя мотивация > внешняя отрицательная мотивация. По нашему мнению, актуальной является проведение с ними психокоррекционной работы, направленной на коррекцию иерархии мотивов профессиональной деятельности для актуализации внутренней мотивации труда.

Особенности синдрома эмоционального выгорания сотрудников полиции, переживающих кризис профессионального развития, проявляются в степени сформированности фаз резистенции и истощения. В процессе формирования находятся такие симптомы синдрома эмоционального выгорания как «загнанность в клетку», «эмоционально-нравственная дезориентация», «расширение сферы экономии эмоций», «психосоматические и психовегетативные нарушения». Симптом фазы резистенции «редукция профессиональных обязанностей» сформирован.

как открытых социально-педагогических систем, самоорганизация и саморазвитие на основе постоянного и активного взаимодействия с окружающей средой);

- технологичности (явления и процессы рассматриваются по определенным алгоритмам с ориентацией на конкретные конечные результаты).

На практике культурологический подход к развитию управленческой культуры руководителя связан с ее влиянием на эффективность управления и достижение целей организации.

На наш взгляд, управленческая культура руководителя общеобразовательной организации реализуется через систему управленческих решений, качество которых и является ее показателем.

Каждый руководитель обладает собственной системой ценностей, которые и влияют на принятие управленческих решений.

В работе «Основы менеджмента» М. Мескон выделяет ценности руководителя [5].

Теоретические ценности – включают такие категории, как истина, знание, рациональное мышление. Экономические ценности - практичность, полезность. Политические ценности - власть и признание. Социальные ценности - человеческие отношения, отсутствие конфликтов. Эстетические ценности -гармония. Религиозные ценности, включающие категории согласия со вселенной, являются основой для предпочтения целей этики, морали.

Исследования систем ценностей менеджеров образования показывают, что в приоритете успеваемость обучающихся, внешне заданные стандарты обученности, перечни проверяемых документов и показателей. Не достаточно развиты понимание и умения учета конкретных возможностей и перспектив управляемой организацией, а также недостаточны усилия по развитию собственного управленческого и личностного потенциала и организации собственной деятельности.

М.В Шепель в своем исследовании определил одну из главных задач руководителя организации – обоснование принципов и норм нравственного поведения всех лиц, участвующих в организации и управлении производством, необходимости отношения к служебным правам и обязанностям, как к профессиональному долгу. Он считал, что у руководителя недопустимо наличие таких качеств, как нескромность, несправедливость, необъективный подбор кадров, взяточничество, злоупотребление властью. Такие качества он рассматривал как управленческую опасность [10].

«Управленческая этика - это система теоретико-прикладных этических знаний и практических рекомендаций, ориентированных на качественное исполнение административно-хозяйственных функций. Она включает в себя образцы лучшего опыта нравственного решения конкретных проблем управления. Основополагающими ее принципами являются социальная справедливость, суверенность личности, бережное отношение к природе, профессиональная честность и служебная ответственность» [9].

В работах по педагогическому менеджменту рассматриваются позиции управленческой культуры, способствующие успешной деятельности руководителя. Обозначим их, это: оправдание ожиданий окружающих; отношения с предшественниками, претендентами на должность,

неформальными лидерами; грамотный анализ ситуации; умение ставить цель и использовать организационную культуру своей организации.

Тем не менее, опыт работы руководителей общеобразовательных организаций позволяет сделать вывод о том, что довольно часто наблюдаются следующие ошибки в работе руководителей: критические высказывания о достижениях предшественника; демонстрация участникам образовательных отношений исключительно своих знаний и концентрация только на своей формулировке задачи; желание сиюминутного решения проблем, требование быстрых преобразований; осуществление деятельности без определения общей ситуации; принятие решений без согласования с членами педагогического коллектива; противоречие действий своим словам.

В современной педагогической литературе по управлению можно найти рекомендации по развитию управленческой культуры руководителей в рамках культурологического подхода [6]. На наш взгляд, особый интерес представляет работа Ф. Мамедова [4], в которой обоснованы возможности культурологического подхода при управлении общеобразовательной организацией:

- формировать цели, определять стратегические направления и устанавливать актуальные приоритеты развития, исходя из сравнительного анализа истории, теории и практики отечественной и мировой культуры и цивилизации;
- создавать адекватные вызовам времени универсальные модели, стратегии управления и инновационные технологии жизнедеятельности управления, обеспечивающие высокие темпы развития и качества труда, без которых невозможна конкурентоспособность общеобразовательной организации;
- учитывать научные результаты творческой деятельности ученых, достижений отечественной и мировой науки и технологии в интересах развития общеобразовательной организации;
- осуществлять эффективное управление на основе культурологических знаний, необходимых для принятия правильных управленческих решений;
- разрабатывать научно обоснованные прогнозы развития на основе системного культурологического анализа особенностей, достижений, законов и тенденций мирового развития, с учетом потребностей, системы культурных ценностей и ресурсов;
- использовать продуктивный диалог культур на основе принципов и ценностей высокой духовной культуры в интересах общеобразовательной организации [4].

Системный подход. В.Г. Афанасьев под системой понимает совокупность структурных и функциональных элементов, взаимосвязь которых обуславливает появление новых интегративных качеств, не присущих отдельно взятым образующим систему компонентам.

С. Янг считает, что системы являются целенаправленными, сознательно построенными, динамичными [8].

Любую образовательную систему следует рассматривать как многоаспектную, имеющую объективно заданную цель, компоненты. Свойства компонентов не сводимы к свойствам системы в целом.

Педагогическая система является социальной системой, потому как в ней главная роль принадлежит человеку. Особенность педагогической системы

организованность как внутрисемейная деятельность, финансовое планирование, семейные правила и традиции.

Особенности карьерных ориентаций сотрудников полиции мы исследовали при помощи методики Э. Шейна в адаптации В.Э. Винокуровой и В.А. Чикер. Нами изучены профессиональные предпочтения полицейских и получены интересные данные. Такие карьерные ориентации как «Профессиональная компетентность» и «Менеджмент» выступают факторами профессионального развития всех обследованных полицейских. Они стремятся быть профессионалами, обладать высокими статусными характеристиками, нацелены на карьерный рост. Значимые различия получены по некоторым профессиональным предпочтениям обследованных сотрудников полиции. Полицейские, переживающие КПР, в большей степени ориентированы при построении карьеры на конкуренцию, преодоление препятствий и достижение сложных целей, а также на баланс разных сторон своей жизни: семья, трудовая деятельность и досуг ($p \leq 0{,}01$). Они в меньшей степени ориентированы на удовлетворение потребности в безопасности и стабильности для того, чтобы будущие жизненные события были предсказуемы ($p \leq 0{,}001$); на работу с людьми, «служению обществу» ($p \leq 0{,}05$). Таким образом, к числу ценностей, входящих в профессиональную «Я-концепцию» сотрудников полиции, переживающих КПР, можно отнести профессиональную компетентность, конкуренцию и интерграцию стилей жизни. При этом они в меньшей мере ориентированы на стабильность профессиональной деятельности и служение обществу, чем их коллеги, не переживающие данный кризис.

Особенности мотивации профессиональной деятельности полицейских, переживающих КПР, мы исследовали с помощью методики К. Замфир в модификации А.А. Реана. Мы обнаружили, что сотрудники полиции, в состоянии КПР, обладают более низким уровнем внутренней мотивации профессиональной деятельности в сравнении с их коллегами, составившими группу 1 ($p \leq 0{,}001$). Также нами обнаружены значимые различия и в структуре мотивации профессиональной деятельности обследованных полицейских. Так, структура профессиональной КПР профессионального развития, выражается следующей формулой:

Внешняя положительная мотивация > внутренняя мотивация > внешняя отрицательная мотивация.

При этом структура мотивации профессиональной деятельности сотрудников полиции, не переживающих КПР, представлена так:

Внутренняя мотивация > внешняя положительная мотивация > внешняя отрицательная мотивация.

Исследование особенностей синдрома эмоционального выгорания мы проводили с использованием методики В.В. Бойко. У сотрудников полиции, переживающих КПР, выявлены процессы формирования фаз резистенции (M_1=37,02, M_2=57,91 при $p \leq 0{,}001$) и истощения (M_1=26,70, M_2=40,00 при $p \leq 0{,}001$). Важно отметить, что у полицейских, не переживающих данный кризис, данных за формирование или сформированность данных фаз СЭС не обнаружено.

Проанализируем обнаруженные у сотрудников полиции, переживающих КПР, симптомы эмоционального выгорания (у полицейских, не переживающих данный кризис, ниже перечисленные симптомы не диагностированы ($p \leq 0{,}001$):

Изучение особенностей психологических защит полицейских, переживающих кризис профессионального развития, мы проводили с использованием опросника Р. Плутчика, Х. Келлермана. Нами выявлено напряжение психологической защиты «Проекция» у сотрудников, переживающих КПР. У полицейских, составивших группу 1, данная стратегия не напряжена (M_1=62,38, M_2=45,69 при $p \leq 0,05$). Проекция - одна из наиболее деструктивных психологических защит и ее напряжение может свидетельствовать о наличии актуального внутриличностного конфликта.

Особенности субъективного контроля полицейских, выделенных нами групп, мы исследовали с помощью методики УСК. Для всех обследованных полицейских характерен высокий уровень субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями, а это свидетельствует об интернальном контроле. По их мнению, что главные события жизни выступают результатом их собственных действий, они ощущают персональную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом. Разнообразные исследования позволяют рассматривать интерналов, как уверенных в себе, спокойных и благожелательных людей. Для них, в сравнении с экстерналами, характерна более позитивная система отношений к окружающей действительности и большая осознанность смысла и целей жизни. Полицейские, переживающие КПР, в меньшей мере интернальны в области достижений, чем полицейские, не находящиеся в состоянии данного кризиса (M_1=7,63, M_2=8,56 при $p \leq 0,05$). Они также в меньшей мере считают себя ответственными за события, происходящими в семье (M_1=7,00, M_2=8,11 при $p \leq 0,001$). Полицейские, переживающие КПР, в меньшей мере считают себя ответственным за свое здоровье, в сравнении с полицейскими, не переживающими данный кризис (M_1=6,25, M_2=7,52 при $p \leq 0,001$). Итак, изучение особенностей субъективного контроля сотрудников полиции, переживающих КПР, позволило сделать вывод о том, что им, как и их коллегам, не переживающим данный кризис, характерен интернальный локус контроля. Однако сотрудники, находящиеся в состоянии КПР, характеризуются достоверно менее выраженной интернальностью в области достижений, семейных взаимоотношений и здоровья.

Особенности семейного окружения сотрудников полиции мы исследовали с помощью опросника ШСО в адаптации С.Ю. Куприянова. Следует отметить, что значения показателей по всем исследуемым особенностям семейных взаимоотношений полицейских обследованных групп находятся в рамках диапазона средних значений. Следовательно, в семейных взаимоотношениях обследованных сотрудников прослеживается сплоченность, адекватная эмоциональность, бесконфликтность. Важная роль в сфере личностного роста приписывается относительной независимости, совместному решению важных вопросов, общему досугу. Однако, в семейном окружении полицейских, переживающих КПР, большую значимость имеют ориентация на достижения в различных сферах жизнедеятельности (в том числе в профессиональной деятельности) (M_1=5,52, M_2=6,03при $p \leq 0,05$), а также интеллектуально-культурная ориентация как активность в интеллектуальной, социальной, культурной и политической жизни (M_1=4,07, M_2=4,70 при $p \leq 0,05$). Семейное окружение всех обследованных полицейских с уважением относится к нравственно - этическим ценностям. Важную роль в семьях играют

состоит в том, что она подчинена целям образования (обучения, воспитания, развития).

Н.В. Кузьмина в педагогической системе выделяет структурные и функциональные элементы.

К структурным элементам относятся цели, содержание образования (учебная информация), средства педагогической коммуникации, учащиеся и педагоги; к функциональным элементам — гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный и организаторский [8].

Каждой образовательной системе присущи принципы целостности, эмерджентности, структурности, иерархичности, взаимодействия с окружающей средой.

Целостность системы предполагает возможность ее разделения на структурные составляющие.

Эмерджентность – это принцип, согласно которому системе присущи определенные свойства, которые не присущи каждому компоненту в отдельности.

Структурность системы проявляется в совокупности устойчивых связей объектов, обеспечивающих целостность системы; иерархичность — в расположении частей и элементов целого в порядке от высшего к низшему, в возможности рассматривать каждый компонент целостной системы, как системы.

Принцип взаимодействия системы и среды отражает ее роль как условия существования и функционирования системы. Проблема отграничения системы и среды — проблема выявления существенных связей системы с окружающим миром, степени участия/неучастия того или иного объекта в созидании системы.

Деятельность системы рассматривается в двух направлениях – функционирование и развитие. Если деятельность системы протекает без смены главной цели, то здесь идет речь о ее функционировании. Развитие системы (эволюция) видится как смена цели.

В развитии управленческой культуры руководителя общеобразовательной организации системный подход позволяет включить знания о структурных и функциональных элементах образовательной системы в программы повышения квалификации и переподготовки, а также разработать целостную систему развития управленческой культуры руководителя общеобразовательной организации в ее образовательной среде.

Андрагогический подход. Специфика и своеобразие задач в обучении взрослых обосновывает выбор андрагогического подхода в развитии управленческой культуры руководителя общеобразовательной организации. В системе повышения квалификации данную проблему рассматривали Т.Г. Браже, С.Г. Вершловский, М.Т. Громкова, И.Д. Демакова, С.И. Змеев, Э.М. Никитин, В.Г. Онушкин, В.И. Подобед, И.Э. Савенкова, А.П. Ситник.

М.Ш. Ноулз определял андрагогику как искусство, которое направлено на оказание помощи взрослым людям в обучении. Кроме того, андрагогика помогает взрослым приобрести профессиональные знания, освоить достижения культуры (взаимосвязь с культурологическим подходом), пересмотреть собственные жизненные и профессиональные позиции и принципы, что можно наблюдать в профессиональной деятельности руководителя в образовательной среде. С.Г. Вершловский рассматривает

андрагогику, как обучение взрослых в контексте жизненного пути человека, как средство способности человека к самоорганизации и саморегуляции. Можно выделить следующие особенности обучения взрослых: взаимопроникновение личностной и профессиональной составляющей; ведущая роль в обучении; потребность в образовании и самостоятельности; профессиональный опыт и практическая направленность; социальная зрелость; детерминированность учебной деятельности социально-экономическими, культурными и личностными факторами (С.И. Змеев, М.Т. Громкова, М.В. Кларин, А.К. Маркова, А.М. Митина, М.Ш. Ноулз и др.) [2, 8].

Определенный интерес вызывает развитие управленческой культуры руководителя общеобразовательной организации в системе повышения квалификации, определим особенности обучения в рамках андрагогического подхода. Так А.К. Маркова отмечает, что в процессе обучения взрослого, ему принадлежит ведущая роль [2, 8]. Задача преподавателя системы дополнительного профессионального образования заключается в помощи при выявлении затруднений в профессиональной деятельности (в образовательной среде общеобразовательной организации), систематизации и формализации личного опыта обучающего, корректировке и пополнении его знаний.

Первое, на что обращено внимание взрослого обучающегося, руководителя – для чего и зачем изучается данный курс. Руководитель ожидает как можно скорого применения полученных знаний в своей практической деятельности.

Если мотивация к повышению квалификации у руководителя низкая, то наблюдается неудовлетворенность обучением, в случае осознанной потребности к обучению с целью развития управленческой культуры, мотивация намного выше.

В период обучения у руководителя наблюдается совмещение двух ролей: обучаемого и обучающего (в обычной профессиональной деятельности), что рождает внутриличностный конфликт. Руководитель общеобразовательной организации в обычной профессиональной деятельности является лидером, поэтому быть в позиции ученика ему некомфортно. Кроме того, жизненный опыт руководителя достаточно богат, что создает определенные сложности в построении программ повышения квалификации и переподготовки. Тем не менее, совместное освоение программ обучения помогает руководителям поделиться имеющимся опытом, принять во внимание опыт других.

В процессе повышения квалификации с целью развития управленческой культуры руководителя материал необходимо подавать так, чтобы знания были получены на основе анализа типичных профессиональных потребностей (от практики к теории).

И.Н. Семенова считает, что в процессе повышения квалификации у руководителей должен быть переосмыслен жизненный и профессиональный опыт, что будет способствовать развитию управленческой культуры в образовательной среде общеобразовательной организации.

Компетентностный подход. Изменение знаниевой парадигмы на компетентностную определило необходимость пересмотра целевых, содержательных и технологических характеристик исследуемого процесса в контексте компетентностного подхода, который предполагает целостный опыт решения жизненных и профессиональных проблем, выполнения профессиональных функций, социальных ролей, компетенций (Е.Я. Коган,

переживающие данный кризис, - в значительной степени более смелые в межличностном взаимодействии, спонтанные, яркие в эмоциональной сфере, в какой-то мере небрежные к деталям и сигналам (M_1=6,89, M_2=8,00 при $p \leq 0,05$). Сотрудники полиции, переживающие КПР, в сравнении с полицейскими, не переживающими данных кризис, характеризуются меньшей сензитивностью к воздействию психотравмирующих факторов (M_1=6,50, M_2=5,19 при $p \leq 0,01$). Полицейским, составившим выборку нашего исследования, свойственны такие черты как доверчивость и уживчивость; практичность, конвенциальность, подверженность к действиям под влиянием внешних обстоятельств; некоторая сентиментальность и естественность поведения. Сотрудники полиции, переживающие КПР, обладают чертами радикализма: аналитическое мышление, либеральность, критичность и склонность к экспериментам. При этом их коллеги, не переживающие КПР, более консервативны и терпимы к трудностям (в том числе и в профессиональной среде) (M_1=6,41, M_2=5,48 при $p \leq 0,05$). Полицейские, переживающие КПР, менее конформны в сравнении с сотрудниками, не переживающими данный кризис (M_1=5,83, M_2=4,96 при $p \leq 0,05$). Сотрудники полиции, переживающие КПР, в меньшей степени контролируемые, социально точные, следующие «Я-концепции», чем коллеги, составившие группу 1 (M_1=6,05, M_2=7,39 при $p \leq 0,001$). Всем обследованным сотрудникам характерны низкие значения показателей напряженности и фрустрированности. Таким образом, к особенностям характера полицейских, переживающих КПР, можно отнести следующие: сдержанность и критичность в межперсональных отношениях, эмоциональную устойчивость, независимость и тенденции к самоутверждению, сдержанность и уверенность в себе в поведении, сензитивность при воздействии психотравмирующих факторов, либеральность, критичность и склонность к экспериментам.

Особенности тревожности полицейских, переживающих состояние КПР, мы изучали с помощью интегративного теста тревожности А.П. Бизюк. В целом для всех обследованных нами полицейских не свойственны проявления острой тревоги и тревожности; сотрудники хорошо адаптированы к окружающей среде. Для них характерен положительный эмоциональный фон, отсутствуют состояния повышенной утомляемости, вялости, расстройства сна, социальная среда не выступает в качестве фактора тревожности. Однако, мы выявили, что сотрудникам полиции, переживающим состояние КПР, свойственны более выраженные ситуативные проявления тревожности: астеническая тревожность, тревожная оценка перспективы, социальные реакции защиты ($p \leq 0,001$). У них также достоверно выше уровень тревожности при оценке перспективы как проявление личностной тревожности ($p \leq 0,001$). Интересно, что фобический компонент личностной тревожности большую выраженность имеет в группе полицейских, не переживающих КПР ($p \leq 0,001$). Итак, показатели по всем шкалам методики находятся в диапазоне средних значений, что свидетельствует об отсутствии дезадаптации как в интер- и интраиндивидуальных отношениях, так и об отсутствии дисгармонии со средой в целом. При этом по показателю тревожной оценки перспективы выявлена тенденция к повышению значений до высокого уровня, что, вероятно, может быть обусловлено с тем, что сотрудники полиции, переживающие КПР, склонны к переживаниям и сомнениям в отношении будущего, в том числе и профессионального.

профессионального развития, и не переживающих его, были изучены взаимосвязи показателей психологических особенностей полицейских в состоянии кризиса. Структура исследования особенностей полицейских соответствовала уровням исследования личности в целом – психофизиологическому, психологическому и социально-психологическому. Перейдем к анализу полученных результатов.

Изложение основного материала статьи. Особенности нервной системы обследованных сотрудников полиции мы изучали с помощью личностного опросника Г. Айзенка EPQ. Значения показателей как сотрудников полиции, переживающих КПР, так и сотрудников полиции, не переживающих данных кризис, по шкале «интроверсия/ экстраверсия», находятся в диапазоне значений, указывающих на интроверсию (M_1=4,24, M_2=15,25 при $p \leq 0,001$). При этом следует отметить тенденцию повышения значений показателей в сторону амбивалентности в группе сотрудников, находящихся в состоянии КПР (M_2=15,25 при диапазоне 16 – 32 балла). Обследованные нами сотрудники полиции могут быть охарактеризованы как интровертированные, эмоционально стабильные (M_1=6,70, M_2=6,59), с низкими показателями по шкале психотизма (M_1=5,12, M_2=4,85).

Изучение особенностей эмоциональной возбудимости полицейских, переживающих КПР, мы проводили при помощи методики В.В. Бойко. Достоверных различий в значениях показателей двух групп сотрудников полиции не было получено. Для всех полицейских не характерна неуправляемая эмоциональная возбудимость, то есть их поведение неимпульсивно (M_1=2,66, M_2=2,67).

Особенности характера полицейских, переживающих КПР, мы изучали с помощью многофакторного опросника Р. Кеттелла. Нами выявлен ряд достоверных различий в показателях черт характера полицейских составивших 1 и 2 группу. Сотрудникам полиции, переживающим КПР, характерны более выраженные черты сдержанности, критичности и обособленности (M_1=6,45, M_2=8,35 при $p \leq 0,001$). Значения показателей по шкале «В – интеллект» достоверно более высокие у полицейских, переживающих КПР – уровень конкретного мышления, вероятно, обусловленный спецификой профессиональной деятельности (M_1=4,68, M_2=4,19 при $p \leq 0,05$). Сотрудники полиции, переживающие КПР, эмоционально устойчивы, трезвы в собственных суждениях и оценках своего поведения и поведения окружающих, активные и зрелые. Однако, полицейские, не переживающие данных кризис, в большей мере эмоционально зрелые, морально нормативные, но в меньшей степени рефлексивные к нерешенным проблемам (M_1=7,16, M_2=8,76 при $p \leq 0,01$). Сотрудникам полиции, переживающим КПР, в отличие от полицейских, не переживающих данный кризис, характерны скромность, мягкость, уступчивость, некоторая покорность и конформность (M_1=6,61, M_2=5,69 при $p \leq 0,05$). Полицейским из двух обследованных групп свойственны трезвость мышления, осторожность, серьезность и молчаливость. Сотрудникам полиции, переживающим КПР, характерна меньшая нормативность поведения (в рамках диапазона высоких значений по данной шкале), чем их коллегам из группы 1. Они отличаются сознательностью, настойчивостью, обязательностью и высокой требовательностью к себе (M_1=7,62, M_2=8,74 при $p \leq 0,05$). Полицейские, переживающие КПР, отличаются сдержанностью, уверенностью в себе, адекватной смелостью, сотрудники полиции, не

В.В. Лаптев, О.Е. Лебедев, Е.А. Ленская, А.А. Пинский, И.Д. Фрумин, Б.Д. Эльконин и др.).

Смысл развития управленческой культуры у руководителя в системе повышения квалификации в рамках компетентностного подхода заключается в развитии у руководителя способности самостоятельно и рационально решать проблемы и принимать управленческие решения в управленческой деятельности на основе использования социального и собственного опыта.

Содержание образования в системе повышения квалификации концентрируется вокруг частично адаптированного социального опыта и опыта других руководителей. Оценка результатов повышения квалификации основывается на анализе уровня развития управленческой культуры руководителя общеобразовательной организации. Определение целей образования с позиций компетентностного подхода означает описание возможностей, которые могут приобрести руководители общеобразовательных организаций в результате их повышения квалификации. С позиции компетентностного подхода системообразующей категорией повышения квалификации выступает управленческая культура руководителя общеобразовательной организации в образовательной среде.

Выводы. Представленные характеристики культурологического, системного, андрагогического и компетентностного подходов отражают правомерность выбранных методологических позиций развития управленческой культуры руководителя общеобразовательной организации.

Литература:

1. Афанасьев В.В., Иванова О.А., Суртаева Н.Н. О методологических подходах в современных педагогических исследованиях // Вестник РМАТ, 2016. №1. – С. 44-48.
2. Афанасьев В.В. Педагогические технологии управления: вопросы терминологии, проектирования и классификации // Преподаватель XXI век, 2001. №5. – С. 14-17.
3. Ершова О.А. Формирование управленческой культуры как компонента профессиональной компетентности будущего менеджера: дисс…канд. пед. наук: 13.00.08. - Киров, 2005. - 172 с.
4. Мамедов Ф. О культурологическом подходе к государственному управлению (опыт науки управления в западных странах) // Анфас. - 2009. - № 2. - С. 30-59.
5. Мескон М. Основы менеджмента. - М., 1995. - 700 с.
6. Санталайнен Т. Управление по результатам. - М., 1993. - 318 с.
7. Спейди Р., Бэлл С. Просвещенное руководство: новая теория управления // Педагогика. - 1998. - №4. - С. 46-52.
8. Тарасенко В.В. Ведущие методологические подходы к формированию управленческой компетентности руководителя образовательного учреждения в имиджевой деятельности // Молодой ученый. - 2010. - №9. - С. 279-282.
9. Тугаринов В. П. О ценностях жизни и культуры. - Л., 1960. - 156 с.
10. Шепель В. М. Человековедческая компетентность менеджера. Управленческая антропология. - М., 1999. - 432 с.

Педагогика

УДК:378.14

кандидат педагогических наук, доцент Круподерова Елена Петровна
Нижегородский государственный педагогический
университет им. К. Минина (г. Нижний Новгород);
магистрант Дудин Илья Вадимович
Нижегородский государственный педагогический
университет им. К. Минина (г. Нижний Новгород);
преподаватель Тихонов Александр Павлович
Нижегородский индустриальный колледж (г. Нижний Новгород)

ПОСТРОЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КОЛЛЕДЖА НА ОСНОВЕ СЕТЕВЫХ СЕРВИСОВ

Аннотация. В статье рассмотрены возможности построения персональной информационно-образовательной среды преподавателя колледжа на базе сетевых сервисов. Показаны дидактические возможности сервисов для формирования общих и профессиональных компетенций обучающихся, для организации методической деятельности преподавателя, повышения его квалификации. Приведены примеры использования различных сетевых сервисов для организации совместной деятельности преподавателей и обучающихся Нижегородского индустриального колледжа, обучающихся по специальности «Туризм».

Ключевые слова: информационно-образовательная среда, общие компетенции, профессиональные компетенции, сетевые сервисы, сотрудничество, педагогические сообщества.

Annotation. The article deals with the possibility of constructing the personal information-educational environment the teacher of college on the basis of network services. Showing didactic possibilities of services for the formation of the general and professional competencies of students, for the organization of methodical activity of the teacher, improve their qualifications. Examples of the use of various network services for the organization of collaborative activities of teachers and students of Nizhny Novgorod Industrial College enrolled in the specialty "Tourism".

Keywords: information-educational environment, general competence, professional competence, network services, collaboration, educational community.

Введение. На эффективность образовательного процесса в колледже в значительной степени влияет среда, в которой осуществляется обучение, воспитание и развитие личности обучающегося. Автор статьи [8] предлагает под информационно-образовательной средой учреждения среднего профессионального образования понимать систему мер организационного, информационного, технического, социально-экономического, учебно-методического, психолого-педагогического обеспечения образовательного процесса, неразрывно связанную с человеком как субъектом учебной деятельности.

Для построения информационно-образовательной среды колледжа разработчики предлагают ряд готовых программных решений, например таких как, программный продукт «1С: Колледж ПРОФ» [15], автоматизированная информационная система «Колледж» – авторская разработка сотрудников

Психология

УДК: 159.99

психолог отделения по работе с личным составом
Власова Людмила Николаевна
Отдел Министерства внутренних дел России по г. Железноводску
главного управления Министерства внутренних дел Российской
Федерации по Ставропольскому краю (г. Железноводск)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ, ПЕРЕЖИВАЮЩИХ КРИЗИС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В научной статье представлены результаты эмпирического исследования кризиса профессионального развития сотрудников органов внутренних дел. В частности, анализируются психологические особенности полицейских, переживающих кризис профессионального развития.

Ключевые слова: юридическая психология, профессиональное развитие, кризис профессионального развития, сотрудник полиции, эмпирическое исследование.

Annotation. In a scientific paper presents the results of empirical research crisis professional development of employees of internal affairs bodies. In particular, it examines the psychological characteristics of police in crisis of professional development.

Keywords: juridical psychology, professional development, professional development crisis, a police officer, empirical study.

Введение. Проблема кризисов профессионального развития и факторов их преодоления является одной из актуальных проблем современной юридической психологии. Кризис профессионального развития представляет собой неблагоприятную реакцию на профессиональные стрессы, включающие психологические, психофизиологические и поведенческие компоненты; динамический процесс, возникающий поэтапно в полном соответствии с механизмом развития стресса.

Формулировка цели статьи. В рамках научной статьи, нами представляются результаты всестороннего изучения психологических особенностей полицейских, переживающих кризис профессионального развития (далее КПР) (исследование проводилось в 2015-2016 гг.).

Объем выборки, обеспечивающий репрезентативность данных, составил 186 сотрудников (86 сотрудников со стажем службы до 10 лет, 100 сотрудников со стажем службы свыше 10 лет, из них мужчин - 139, женщин - 47), 73 сотрудника полиции Северо-Западного Федерального округа и 113 сотрудников полиции Северо-Кавказского Федерального округа.

Нами выделены группы сотрудников ОВД по признаку «кризис профессионального развития»: группа 1 без признаков кризиса профессионального развития (N=76); группа 2 с признаками кризиса профессионального развития (N=108).

Процедура психологического обследования проводилась с соблюдением требований профессиональной психодиагностики. С помощью методов математической статистики рассчитывались значимые различия в психологических особенностях сотрудников полиции, переживающих кризис

Другие считают, что такие ошибки оправданы целью обучения и фраза вполне понятна окружающим, а формирование грамматического строя речи рассматривается как отдельная коррекционная задача.

Выводы. Один из вариантов обучения грамматике языка – специальное обучение на основе методики «Русский язык как иностранный». По мере овладения навыками коммуникации и составления элементарных предложений с помощью PECS появляется возможность дополнения и комбинирования данной системы параллельным использованием электронных коммуникаторов, синтезаторов речи, специальных компьютерных программ. Примерами подобных программ могут служить приложения «Аутизм Софт», «Аутизм Общение», «Аутизм Дар», представляющие собой галерею картинок, рассортированных по категориям. При помощи данных программ, установленных на планшет или телефон, ребенок может обозначать желаемые предметы и составлять необходимые предложения. Как отмечают разработчики: «Звуковое сопровождение изображений позволяет ребенку не только озвучить собственные желания, но и осуществить речевую имитацию». Применение современных информационных технологий позволяет нивелировать отдельные недостатки системы PECS. Так, например, они заменяют собой коммуникативные книги, которые необходимо иметь ребенку повсюду для возможности общения, а также позволяют быстро пополнять галерею изображений без их изготовления.

Литература:

1. Зотова Е.Г. Коррекционно-развивающая программа для детей со множественными тяжелыми нарушениями развития. – Челябинск, 2013. – 50 с.

2. Балаева В.И. Модельное обучение речевым навыкам старших дошкольников с задержкой речи //Логопедия. Методическое наследие. – Кн. III: Системные нарушения речи: Алалия. Афазия. – М., 2003. – С. 178-188.

3. Фрост Л. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов [пер. с англ.]. – М.: Теревинф, 2011. – 416 с.

4. Ястребова Л.А., Сидоренко Е.В. Исследование влияния системы коммуникации PECS на эмоционально-волевую сферу детей с расстройствами аутистического спектра // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – №6. – 2016. – С. 85-89.

колледжа связи № 54 г. Москвы [14], система «БАРС. Образование - Электронный Колледж» [9].

Но есть и альтернативные решения для построения информационно-образовательных сред – это использование сетевых сервисов. В последние годы мы наблюдаем значительное расширение возможностей сети Интернет, которое связано с активным использованием пользователями сетевых сервисов, позволяющих организовать эффективное сотрудничество участников сетевого взаимодействия. Является актуальной задача построения информационно-образовательных сред колледжа, предметно-цикловой комиссии, дисциплины, персональной среды преподавателя, обучающегося на базе сетевых сервисов.

Формулировка цели статьи. Цель статьи – обосновать возможности использования сетевых сервисов для организации совместной деятельности преподавателей и обучающихся колледжа, для построения персональной информационно-образовательной среды преподавателя.

Изложение основного материала статьи. Анализ исследований по проблеме формирования информационно-образовательной среды позволил выделить следующие ее характеристики: открытость, которая обеспечивается за счет взаимодействия среды с информационно-образовательным пространством; целостность, которая возникает в результате сознательных действий субъектов педагогического процесса; полифункциональность, связанная с тем, что среда может быть источником знаний и одновременно способствовать организации различных форм самостоятельной работы обучающихся; интерактивность – возможность оперативного взаимодействия личности с компонентами среды в целях обучения и развития.

Основной целью построения информационно-образовательной среды колледжа является создание условий для повышения качества обучения, доступности образования, его открытости. Выполнение таких условий возможно путем использования сетевых сервисов.

Проблема использования сетевых сервисов для построения информационно-образовательных сред обсуждается в [2, 3, 4, 5, 6, 7, 10]. Специалисты подчеркивают, что происходит постепенная миграция сервисов электронного образования в облако.

Рассмотрим дидактические возможности сетевых сервисов для формирования общих и профессиональных компетенций обучающихся колледжа на примере специальности «Туризм» [12].

Рассмотрим компетенцию ОК-1: понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес. Для формирования данной компетенции можно в таблицах совместного редактирования вести сбор информации по различным турагенствам, предлагаемым турам; создавать каталоги полезных ресурсов; вести финансовые расчеты, связанные в турпоездками; собирать информацию о вузах и направлениях подготовки, где можно продолжить обучение. Можно выполнить SWOT-анализ будущей профессии, построить ментальную карту «Моя будущая профессиональная деятельность» (примеры сервисов: http://www.mindmeister.com, http://www.mind42.com, https://www.spiderscribe.net, https://www.gliffy.com).

Для формирования у обучающихся компетенции ОК-2 (организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения

профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество) преподаватели могут предлагать задания на анализ проблем с помощью составления ментальных карт, причинно-следственных карт, диаграмм Исикавы и т.п. с использованием on-line средств визуализации. Для оценки деятельности можно использовать рефлексию в блогах, группы в сообществах.

Достаточно распространенными инструментами планирования любой деятельности являются «ленточные» диаграммы (по образу диаграммы Ганта, традиционно используемой в менеджменте). В этом случае график работ представляет собой изображение задач в виде отрезков на шкале времени. Примеры сервисов для построения диаграмм Ганта: www.smartsheet.com, http://www.realtimeboard.com.

Компетенция ОК-4 связана с умением организовать поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития. Преподавателю важно познакомить обучающихся с качественными Интернет-ресурсами, электронными учебниками, методическими материалами; научить грамотному использованию поисковых систем и тематических каталогов. Можно организовать совместный подбор и аннотирование ресурсов с помощью сервиса хранения закладок http://bobrdobr.ru; создавать тематические подборки ресурсов в совместных документах; строить кластеры информационных ресурсов.

Очень эффективно использование сетевых сервисов для формирования коммуникативных умений, компетенции ОК-6 (работать в коллективе и команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями). Для формирования данной компетенции желательно организовать совместную работу над документами (например, Google-документами, Google-таблицами, Google-презентациями, Google-рисунками), над коллективным созданием гипертекста (вики, Google-сайты). Хороши совместные виртуальные доски, где каждый может принять участие в обсуждение того или иного вопроса (примеры сервисов: http://en.linoit.com, https://padlet.com/, http://wikiwall.ru/).

Совместные «мозговые штурмы» можно проводить с помощью карт знаний, лент времени, схем и других средств on-line визуализации. Коммуникативные умения формируются также через on-line консультации, семинары, круглые столы. Для этого можно использовать такие сервисы, как видео-встречи Hangouts, skype-конференции.

Эффективны сетевые сервисы для формирования и других общих компетенций обучающихся колледжа. Формирование профессиональных компетенций рассмотрим на примере организации проектной деятельности обучающихся с помощью сетевых сервисов. Проектная деятельность, как технология личностно-ориентированного обучения, интегрирует в себе проблемный подход, групповые методы, рефлексивные, исследовательские, поисковые и прочие методики.

В [11] описан учебный проект для обучающихся второго курса специальности «Туризм» Нижегородского индустриального колледжа. Проект реализуется в рамках дисциплины «Психологический практикум». Творческое название проекта «Искусство делового взаимодействия».

Сетевые сервисы в проекте используются для представления портфолио, для размещения материалов проекта с помощью облачных технологий, для организации сотрудничества групп на протяжении всего проекта.

с аутизмом потребность в социальных поощрениях выражена гораздо меньше, чем в самих предметах. Поэтому обучение комментированию следует начинать с формирования соответствующей реакции на вопрос «Что ты видишь?». После того, как ребенок научится различать вопрос «Что ты видишь?» от «Что ты хочешь?», можно приступать к формированию умений спонтанно комментировать коммуникативную ситуацию, без опоры на мотивирующие вопросы. К концу шестого этапа ребенок может выражать не только свои желания и потребности, но и проявлять инициативу в общении, комментировать окружающее и строить простые предложения, состоящие из 2-4 слов (как правило, это глагол, прилагательное, существительное). С этой целью возможно применение существующих в отечественной логопедии методик формирования грамматических конструкций, связной речи, обучения грамоте и пр.

На наш взгляд эффективность системы PECS повышается при совместной реализации с методикой модельного обучения. Данная методика подробно описана В.И.Балаевой. Как отмечает автор, «Модельное обучение – способ формирования речи со стороны ее лексико-синтаксических отношений» [2]. Ребенка учат составлять предложения по определенным моделям путем комбинирования и сочетания карточек на коммуникативной полоске. Постепенно с учетом онтогенетического подхода содержание заданий усложняется. В работе используются разработанные В.И.Балаевой двенадцать моделей (классов) формирования предложений.

Конечно, не все модели, возможно, использовать посредством альтернативной коммуникации, но в процессе обучения формируются соответствующие связи и система языка в целом. Формирование у ребенка основных моделей построения фразы позволяет начать работу над развитием связной речи. Для этих целей подойдет составление коротких рассказов по схеме. Перед ребенком выкладывается схема рассказа и предмет или объект, о котором он должен рассказать. На начальном этапе лучше использовать реальные, знакомые ребенку предметы. Символы на схеме должны совпадать с символами в коммуникативной книге ребенка. Например, понятие цвет может быть обозначено спектральным кругом, а понятие формы – сочетанием на изображении различных форм. Так, видя перед собой яблоко и схему рассказа, ребенок выкладывает на коммуникативной доске предложения: «Это яблоко. Яблоко красного цвета. Яблоко круглой формы. Яблоко растет в саду на дереве. Мама собирает яблоки и варит компот и варенье».

На более позднем этапе, вполне возможно, что он совпадет с этапом освоения грамоты, некоторые символы можно будет заменить на слова. К примеру, символы предлогов могут быть заменены их буквенным обозначением. С помощью PECS многие дети обучаются глобальному чтению. Это одна из стратегий данной системы, в которой совместно с изображением предмета используется надпись под картинкой и по мере освоения использования карточек ребенка обучают обращать внимание на надпись и прочитывать ее. Однако существует ряд трудностей, связанных с флексивным характером русского языка. Когда ребенок начинает составлять предложения у него может получиться несогласование в роде, числе падеже, например: «Я хочу два красный конфета». Стратегии специалистов в отношении таких «аграмматизмов» различны. Некоторые из них предпочитают не подписывать изображения, чтобы у ребенка не формировался неправильный стереотип.

расстояние, проявлять настойчивость. Основные усилия на втором этапе направлены на усложнение реакции ребенка. Его учат переходить из помещения в помещение, чтобы найти «коммуникативного партнера» или карточку-изображение, обращаться с просьбой к разным партнерам, включая сверстников, сопровождать просьбу взглядом. Стоит отметить, что данный этап обучения по системе PECS фактически никогда не прекращается, так как для любой новой карточки следует отработать множество вариантов. Навыки применения конкретно карточки ребенком формируются в различных коммуникативных ситуациях. По мере овладения ребенком навыками применения карточек в различных коммуникативных ситуациях с учетом его потребностей следует приступать к формированию умений различать символы, необходимые для коммуникации.

Третий этап обучения направлен на формирование умений различать карточки на основе имеющихся первичных навыков коммуникации, т.е. следует научить ребенка выбирать из всех находящихся в поле зрения именно ту карточку, которая соответствует ситуации общения и собственным потребностям ребенка.

На четвертом этапе необходимо добиваться усложнения реакции: ребенку необходимо выразить свою потребность или желание используя не одну карточку-изображение, а несколько. Он складывает из них предложение, используя специальную полоску со скотчем. То есть на данном этапе происходит формирование фразы и навыков составления простейшей модели предложения. Конечным результатом, проводимой работы должно стать умение ребенка предъявлять просьбы с помощью фразы. Как правило, используется символ «Я хочу». На этом же этапе происходит формирование таких важных коммуникативных навыков как, просьба о помощи, ответы на вопросы, просьба о перемене или перерыве в деятельности, выполнение инструкции «Подожди». Необходимо учить ребенка использовать в устной речи и посредством карточек дополнительные слова (в основном прилагательные) и строить фразы из 3-4 слов-символов. Такого вида работа по расширению предложения может быть представлена упражнениями по выкладыванию в правильной последовательности на полоске со скотчем символов «Я хочу» + символа прилагательного «красный» + изображения предмета «карандаш». Далее полоску с построенным предложением ребенок должен передать коммуникативному партнеру.

Основной целью пятого этапа является формирование умения реагировать на вопрос «Что ты хочешь?». Это происходит лишь в том случае, если инициатива ребенка закрепилась. Ребенок должен научиться реагировать не только на указания окружающих, но собственные желания и потребности. В виду того, что многие дети с РАС имеют трудности в проявлении инициативы и обращении к окружающим, следует добиваться адекватных реакций на вопрос «Что ты хочешь?». Иначе можно спровоцировать подавление не только инициативы ребенка, но и дальнейшего развития социальных навыков и потребности в общении.

На шестом этапе формируются умения комментировать происходящее с тем, чтобы привлечь внимание окружающих. Так ребенок может указывать пальцем в небо и произносит: «Птичка! Мама, смотри – птичка!». Такое поведение является результатом желания привлечь внимание мамы, а не получить птичку в свои руки. Однако проблема заключается в том, что у детей

Основополагающий вопрос проекта «Как взаимодействовать эффективно?». Проблемные вопросы: «Как эффективно взаимодействовать с потребителем при личном контакте?», «Как эффективно взаимодействовать при деловом Интернет-общении?», «Как эффективно взаимодействовать при телефонном общении?», «Как создать эффективную рекламу продаваемого продукта?».

Исследовательская деятельность обучающихся заключается в подборе Интернет-ресурсов по рассматриваемым проблемам в документах совместного редактирования. Проводится анализ надежности источников по критериям. На совместной on-line доске проводится мозговой штурм по поиску ответов на проблемные вопросы. Предусмотрены on-line деловые игры. Например, деловая игра «Переговоры с покупателем».

При ответе на проблемный вопрос «Как эффективно взаимодействовать при деловом Интернет-общении?» совместно составляется SWOT-анализ делового Интернет общения (https://www.gliffy.com), сравнивается виртуальное и непосредственное общение в вики-статье, составляется лента времени развития средств интерактивного общения (сервис http://www.timerime.com). Разработана ментальная карта «Особенности Интернет-общения» (сервис http://www.mindmeister.com).

Во время знакомства с проектом преподаватель предлагает обучающимся принять участие в «мозговом штурме». Строится совместная ментальная карта «Взаимодействие в жизни», ищется ответ на вопрос «Где важно взаимодействие людей?». Для организации исследований каждая группа разбивается на четыре команды, перед каждой ставится проблемный вопрос. Обсуждаются формы представления результатов, план проекта. Разработаны различные критерии оценивания и проверочные листы. Для сопровождения проектной деятельности обучающимся предложены инструкции по работе с сетевыми сервисами, различные памятки, списки полезных ресурсов.

Проведение проекта направлено на формирование следующих профессиональных компетенций обучающихся: выявлять и анализировать запросы потребителя и возможности их реализации (ПК 1.1); информировать потребителя о туристских продуктах (ПК 1.2); взаимодействовать с туроператором по реализации и продвижению туристского продукта (ПК 1.3); взаимодействовать с турагентами по реализации и продвижению туристского продукта (ПК 3.4); взаимодействовать со сторонними организациями (музеями, объектами общественного питания, транспортными компаниями) по формированию и реализации экскурсионных программ (ПК 5.5).

Но информационно-образовательная среда преподавателя должна содержать инструменты, ресурсы и связи не только для организации и сопровождения учебно-воспитательного процесса, но и для соучастия в управлении колледжем, для собственного профессионального развития. Преподаватель сам формирует свое виртуальное пространство, выстраивая связи и организуя сотрудничество с обучающимися, родителями, администрацией, коллегами, педагогическим сообществом.

Авторы [13] называют следующие составляющие персональной информационно-образовательной среды преподавателя: учебный контент, коллекции учебных объектов, предметный контекст, инструменты для создания и публикации контента и учебных объектов, инструменты для коммуникации, обратной связи и оценивания, инструменты для сотрудничества, инструменты для создания сообществ.

Информационно-образовательная среда преподавателя может включать сетевое портфолио педагога. Основная задача ведения портфолио – вовлечение учителя в осмысление результатов своей профессиональной деятельности, в определение целей дальнейшего развития. Портфолио преподавателя колледжа может включать информацию о педагоге; описание пройденных курсов повышения квалификации; рабочие программы дисциплин; сценарии уроков; методические разработки; коллекции полезных ссылок; проекты, в которых педагоги и обучающиеся принимали участие; информацию о достижениях преподавателя и его обучающихся.

Сегодня преподавателю предоставляется широкий выбор веб-инструментов для создания и размещения портфолио в Интернете: блоги, вики, сайты. Различные решения для создания портфолио учителей можно найти в профессиональных педагогических сообществах. Возможности различных инструментов для создания электронных портфолио обсуждаются в [1]. Отличным инструментом для создания портфолио преподавателя является Google-сайт, в который можно интегрировать различные документы, on-line презентации и виртуальные доски, видео с https://www.youtube.com, инструменты on-line визуализации, всевозможные гаджеты.

Важным компонентом информационно-образовательной среды преподавателя являются инструменты для коммуникации с коллегами. Сегодня в Интернете можно найти большое количество сетевых профессиональных сообществ. Некоторые из них: «Открытый класс» (http://www.openclass.ru), «Социальная сеть работников образования nsportal» (http://nsportal.ru), «Образовательная галактика Intel®» (https://edugalaxy.intel.ru).

Выводы. Построение информационно-образовательной среды колледжа на базе сетевых сервисов является весьма актуальным. Это связано как с реализацией компетентностного подхода в сфере среднего профессионального образования, так и с развитием сетевых технологий, постоянным появлением новых сервисов, позволяющих организовать продуктивную совместную деятельность обучающихся и преподавателей.

Мы привели лишь некоторые примеры использования сетевых сервисов для построения информационно-образовательной персональной среды преподавателя колледжа. С помощью представленных примеров постарались показать, что сетевые сервисы являются эффективным средством организации продуктивной совместной деятельности педагогов и обучающихся; продемонстрировали возможности формирования некоторых общих и профессиональных компетенций обучающихся Нижегородского индустриального колледжа на примере специальности «Туризм».

Литература:

1. Канянина Т.И., Круподерова Е.П., Истомина Т.В. Электронное портфолио учителя как средство самореализации и саморефлексии. //Электронный научный журнал. 2016. № 10-2 (13). С. 84-87.

2. Камерилова Г.С., Прохорова И.В., Агеева Е.П., Баталова Э.Н. Информационно-образовательная среда вуза как средство реализации информационного подхода в образовании // Вестник Мининского университета. 2015. № 4 (12). С. 16.

3. Круподерова Е.П., Слепышева Е.А. Создание информационно-образовательной среды кафедры на базе сетевых сервисов // В мире научных открытий. Социально-гуманитарные науки. 2015. № 3.1 (63) С. 626-636.

2. Трудности «оперативного реагирования» потребности ребенка, своевременного обучения его новой просьбе (сначала необходимо изготовить соответствующую карточку).

3. Сложности подбора карточек-изображений с целью обучения абстрактным понятиям.

4. Несформированность у некоторых детей навыков комбинирования слов в предложения для создания символов.

5. Трудности перехода от просьб к другим функциям языка, например, к таким, как комментирование, вопрос и т.д.

6. Необходимость изготовления карточек-изображений и обеспечения их доступности. Эти дополнительные организационные действия останавливают многих родителей в использовании данной системы, поскольку требуют дополнительного времени.

7. Трудности обучения ребенка с РАС составлению грамматических конструкций на этапе составления предложений. Это вполне объяснимо тем, что система PECS зародилась в англоязычных странах, где предложно-падежные конструкции и согласование слов по родам, числам и падежам не имеют такого значения для понимания смысла предложения, как в русском языке.

Таким образом, система PECS имеет как свои достоинства, так и недостатки. При наличии проблем общения, нарушений вербальной коммуникации ее применение оправдано и способствует формированию абстрактного мышления и устной речи. Исследование, проведенное Л.А.Ястребовой и Е.В.Сидоренко, показало положительное влияние данной системы на эмоционально-волевую сферу детей с расстройствами аутистического спектра [4].

PECS – не просто система альтернативной коммуникации, это система обучения, которая требует систематичного, последовательного, поэтапного введения. Прежде, чем приступить к формированию у ребенка первичных навыков коммуникации с помощью PECS, следует обеспечить эффективность обучающего процесса: определить круг интересов ребенка, предметы и действия, вызывающие его интерес; подготовить стимульные материалы (изображения предметов, коммуникативную книгу или коммуникативные доски). По мере увеличения коммуникативных побуждений ребенка, расширения его словарного запаса количество карточек-изображений следует расширять.

На первом этапе обучения по системе PECS ребенка учат подавать карточку партнеру по коммуникации с целью получить желаемое. Алгоритм действий выглядит следующим образом: ребенок воспринимает мотивационный стимул, вбирает соответствующую картинку, протягивает ее наставнику и оставляет в его руке. Так формируется навык подачи карточки, а не выбора предмета или оречевления просьбы. На данном этапе важно определить весь спектр интересов ребенка, т.к. необходимо будет использовать только один предмет и только одну карточку. Обучение проводится до тех пор пока ребенок не произведет действие самостоятельно и целенаправленно. Тренировки повторяются в течение дня до 30-40 раз.

Основной целью второго этапа является закрепление и обобщение сформированных ранее навыков: передача партнеру по коммуникации карточки с целью получения желаемого предмета. Ребенка учат преодолевать

используются изображения. По данным американских исследований, этот метод обладает подтвержденной эффективностью. В отчете Национального центра профессионального развития даны рекомендации по применению данного метода при коррекции аутизма.

PECS – это система обучения коммуникации, включающая последовательные стадии обучения различным навыкам. Каждая стадия моделирует устную речь и стимулирует (поощряет) ее развитие. Наблюдения показывают, что в некоторых случаях дети перестают пользоваться PECS. У них формируется устная речь. Она становится простой и эффективной формой коммуникации. Помимо этого в систему PECS включены специальные программы поощрения и подкрепления, стимулирующие формирование именно устной речи. PECS опирается на позитивные стороны развития ребенка с РАС. Зачастую они имеют недостаточные навыки двигательной имитации, неразвитые мелкую моторику и репрезентативную память. Однако способности к зрительному восприятию и различению зрительных образов у них зачастую развиты лучше . Система PECS основана на зрительном выборе и опирается на сохранные навыки зрительного восприятия. Она применима к детям, которые хорошо соотносят предмет с его изображением.

PECS применяется для обучения просьбам детей, которые используют в устной речи отдельные слова. Данная система эффективна для детей, имеющих проблемы при выполнении серии движений, необходимых для реализации жестов, а также тех, которые негативно реагируют на подсказки методом «рука в руке». В качестве стимульных материалов широко применяются рисунки, фотографии и небольшие предметы.

К преимуществам указанной системы можно отнести следующее:

1. «Слушатели» не нуждаются в специальном обучении, как того требует к примеру обучение языку жестов.

2. Соответствие изображения и желаемого объекта облегчает начальные стадии обучения. Особенно в том случае, когда в качестве карточек используются фотографии реальных предметов или объектов.

3. Не требуется специальное обучение двигательным реакциям. Двигательный навык, необходимый для реализации системы PECS – выбор изобразительного стимула и передача его собеседнику.

4. Изображения остаются в зоне видимости ребенка продолжительное время, что является в определенной мере подсказкой для него.

5. Дети, овладевающие устной речью могут использовать визуальные карточки системы PECS как зрительную подсказку, облегчающую устный ответ.

6. После обучения первичным реакциям физические подсказки не требуются, т.е. отсутствует необходимость какого-либо дополнительного обучения точности движений.

7. Изображения используются для взаимодействия с окружающими.

Среди недостатков системы PECS можно отметить следующие:

1. Необходимость поддержки и создания специальных условий в окружающей среде (визуальные карточки, доски, книги должны быть доступны для коммуникации не только в домашней обстановке, но и во всех помещениях, где ребенок чаще всего бывает или занимается). В случае, если ребенок находится вне обычной обстановки целесообразно носить с собой коммуникативную книгу.

4. Круподерова Е.П., Калиняк Т.И. Сетевые сервисы для построения информационно-коммуникационной предметной среды. // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51-3. С. 144-150.

5. Круподерова Е.П., Румянцева А.С. Облачные технологии в учебном процессе вуза. В сборнике: Перспективы развития науки и образования. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 5 частях. ООО «АР-Консалт». 2014. С. 22-24.

6. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Формирование метапредметных результатов в учебной проектной деятельности с помощью сервисов Веб 2.0. // Нижегородское образование. 2012. № 3. С. 149-153.

7. Круподерова К.Р. Формирование компетенций бакалавров профессионального образования в информационной среде на базе облачных технологий // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51-6. С. 181-188.

8. Кулакова Н.О. Педагогические условия формирования информационно-образовательной среды современного колледжа // Педагогическое образование в России. 2014. № 4. С. 63-65.

9. Система «БАРС. Образование - Электронный Колледж» [Электронный ресурс] URL: http://bars-saratov.ru/images/opisanie_bars_obrazovanie_kolledj.pdf.

10. Степанова С.Ю., Канянина Т.И., Кручинина Г.А. Проектная деятельность в контексте вызовов современности. В сборнике: Информационные технологии в организации единого образовательного пространства. Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции преподавателей, студентов, аспирантов, соискателей и специалистов. Нижний Новгород. Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина. 2015. С. 96-101.

11. Тихонов А.П. Сетевая проектная деятельность в колледже. В сборнике: Информационные технологии в организации единого образовательного пространства // Сборник статей международной научно-практической конференции преподавателей, студентов, аспирантов, соискателей и специалистов «». Н. Новгород, НГПУ. 2015. С. 113-117.

12. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 43.02.10 «Туризм», утвержденный 7 мая 2014г., № 474. [Электронный ресурс] – URL: http://минобрнауки.рф/документы/7289

13. Ярмахов Б.Б., Рождественская Л.А. Google Apps для образования. С.-Пб.: Питер, 2015. 224 с.

14. Яровенко В.А. Инновационные технологии в реализации проекта «Электронный колледж». [Электронный ресурс] URL: http://nok3yanao.ru/blog-l/entry/innovatsionnye-tekhnologii-v-realizatsii-proekta-elektronnyj-kolledzh.

15. 1С: Колледж ПРОФ. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.1c-college.ru/.

Педагогика

УДК:378.147

старший преподаватель Круподерова Климентина Руслановна
Нижегородский государственный педагогический
университет им. К.Минина (г. Нижний Новгород)
студент Бочко Олег Алексеевич
Нижегородский государственный педагогический
университет им. К.Минина (г. Нижний Новгород)
студент Бардин Артем Вадимович
Нижегородский государственный педагогический
университет им. К.Минина (г. Нижний Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ И ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ МОДУЛЯ «ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы организации проектной деятельности студентов Нижегородского государственного педагогического университета имени К. Минина в рамках модуля универсального бакалавриата «Информационные технологии». Проектная деятельность направлена на достижение необходимых компетенций студентов, их мотивации к освоению различных информационных и коммуникационных технологий, формирование навыков командной работы. На примере различных учебных проектов продемонстрированы особенности организации исследовательской деятельности студентов, осуществление сотрудничества и взаимодействия в условиях командной работы, возможности использования сетевых сервисов.

Ключевые слова: общекультурные компетенции, общепрофессиональные компетенции, модуль «Информационные технологии», проектная деятельность, сотрудничество, сетевые сервисы.

Annotation. The article discusses the organization of project activity of students of Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University within the module "Information Technology". Project activities are aimed at achieving the required competencies of students, their motivation to the development of various information and communication technologies, development of skills of teamwork. Demonstrate features of the organization of research activity of students, the implementation of collaboration and cooperation in terms of teamwork, the possibility of using network services on the example of various educational projects.

Keywords: common cultural competence, general professional competence, module "Information Technology", project activity, collaboration, networking services.

Введение. В условиях компетентностного обучения результатом освоения обучающимися образовательных программ являются не только знания, умения и навыки, но и компетенции. Согласно федеральным государственным образовательным стандартам у будущих бакалавров должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. В работах Г.В. Голуб [2], Н.Ф. Ефремовой [3], А.В. Хуторского [13] и др. исследованы различные аспекты развития компетенций студентов.

Как оречевить свои желания, попросить о помощи, дать понять о переживаемом чувстве дискомфорта невербальному ребенку? Невозможность донести до других свои потребности, делают таких детей эмоционально нестабильными и порождают сложные или же сложно поддающиеся коррекции виды поведения. В такой ситуации на помощь могут прийти средства альтернативной коммуникации [3].

Изложение основного материала статьи. Альтернативные способы коммуникации – это все способы, заменяющие или дополняющие обычную речь людей, если они не способны с ее помощью удовлетворительно объяснять свои потребности. Альтернативная коммуникация может применяться постоянно, использоваться в качестве временной помощи, а также рассматриваться как помощь в усовершенствовании овладения речью. Альтернативная коммуникация – это не что-то новое для отечественной дефектологии. Язык жестов, дактильная азбука тоже представляют способы альтернативной коммуникации. Но почему-то если в отношении глухих и слепоглухих детей не возникает вопросов о применении обходных механизмов использования устной речи, для детей с аутизмом, артикуляционной апраксией и анартрией все обстоит совершенно по-другому. И родители, и специалисты резко отрицательно относятся к возможности использования такими средствами, несмотря на многочисленные исследования о том, что альтернативная коммуникация не только не мешает, а напротив, способствует появлению и формированию устной речи. Такая позиция во многом обусловлена недостаточными данными о современных системах альтернативной коммуникации и методике их применения на практике и результатах их использования.

Н.Г.Зотова [1] отмечает, что «… работа по формированию коммуникативных умений должна быть повседневной и органично включаться во все виды деятельности: быт, игру, обучение». Такого рода обучение должно происходить в самых разнообразных видах деятельности и непрерывно. На начальном (довербальном) этапе обучения у 5-6 летних детей, не владеющих речью, следует формировать способность к речевым высказываниям посредством отдельных слов, простых фраз. Их учат использовать для общения речь. Отдельную группу детей составляют те, кто характеризуется тотальным недоразвитием речи, однако они способны понимать речь в таких формах как жесты, мимика, пиктограммы. Решение о выборе адекватной системы коммуникации необходимо принимать с учетом начальных навыков ребенка (зрительное восприятие, мелкая моторика, интересы, мотивы, первичные навыки коммуникации). Кроме этого необходимо сочетать различные системы коммуникации, переходить от одной к другой с учетом динамики приобретенных навыков. Важно создать условия для общения ребенка. А потому любая система (программа) обучения должны включать задания, способствующие повышениию эффективности навыков коммуникации. Способы общения определяются исходя из имеющихся возможностей ребенка.

PECS (Picture Exchange Communication System) – это коммуникационная система обмена изображениями. Она способствует обучению детей использовать картинки-изображения для выражения просьб, комментариев и описаний, а в конечном итоге и для общения. PECS способствует формированию устной речи. Это своего рода ее модель, в которой вместо слов

Педагогика

УДК:376.1

кандидат педагогических наук, доцент Ястребова Лариса Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Армавирский
государственный педагогически университет» (г. Армавир);
председатель Плеханова Мария Анатольевна
ОО АНО «Инклюзия Сочи» (г. Сочи)

СИСТЕМА АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ (PECS) В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В настоящей статье рассмотрена одна из систем альтернативной коммуникации (PECS) в коррекционной работе с детьми с расстройствами аутистического спектра. Раскрываются особенности ее применения, возможные сочетания с традиционными методиками и системами (модельное обучение, организация обучения с учетом онтогенетического подхода), а также компьютерными технологиями (электронными коммуникаторами, синтезаторами речи, специальными компьютерными программами). Авторами определены преимущества и недостатки данной системы в коррекционной работе с детьми с РАС, охарактеризованы этапы ее применения.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, коммуникация, альтернативная коммуникация, PECS (Picture Exchange Communication System), модельное обучение, электронный коммуникатор, синтезатор речи.

Annotation. The article deals with to the one of the alternative communication systems (PECS) in the correction work with children having autism spectrum disorders (ASD). The peculiarities of its implementation, possible combinations with traditional methods and systems (model studies, organization of studies taking into account ontogenetic approach) as well as with computer technologies (electronic communicators, speech synthesizers, special computer programs) are revealed. The authors determine advantages and disadvantages of the considered system in the correction work with children having ASD, give characteristics to the stages of its implementation.

Keywords: autism spectrum disorders, communication, alternative communication, PECS (Picture Exchange Communication System), model studies, electronic communicator, speech synthesizer.

Введение. В последнее время становится все больше детей со сложной структурой дефекта, множественными нарушениями развития. Особую группу среди них составляют дети с расстройствами аутистического спектра (РАС). Все чаще мы встречаем невербальных и маловербальных детей, в лексиконе которых не более двадцати лепетных слов. По данным ВОЗ на сегодняшний день каждый 68 ребенок имеет РАС, а по некоторым данным и каждый 45. Среди них 25% не говорят вообще или говорят очень мало. Поколение назад эта цифра составляла 50%, что связано как с введением более эффективных форм раннего вмешательства, так и с диагностикой более легких форм РАС.

Общекультурные компетенции студента определяют его активную жизненную позицию; способность самостоятельно принимать решения, готовность взять на себя ответственность за их осуществление; готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе; обладание высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности; способность к саморазвитию; толерантность; мобильность.

Например, в рамках модуля «Информационные технологии», осваиваемого студентами Нижегородского государственного педагогического университета имени К. Минина, должны быть сформированы следующие компетенции будущих бакалавров по направлению подготовки 09.03.02 «Информационные системы и технологии» [12]: ОК-4: понимание социальной значимости своей будущей профессии, обладание высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности; ОПК-4: понимание сущности и значения информации в развитии современного информационного общества, соблюдение основных требований к информационной безопасности, в том числе защита государственной тайны; ОПК-5: способность использовать современные компьютерные технологии поиска информации для решения поставленной задачи, критического анализа этой информации и обоснованию принятых идей и подходов к решению; ОПК-6: способность выбирать и оценивать способ реализации информационных систем и устройств (программно-, аппаратно- или программно-аппаратно-) для решения поставленной задачи.

Некоторые исследования посвящены использованию различных развивающих педагогических технологий, в т. ч. проектного метода обучения, для формирования общекультурных компетенций студентов [4, 8, 9, 14]. При использовании проектного метода обучения активно применяются сетевые сервисы. Вопрос эффективного использования сетевых сервисов (сервисов Веб 2.0) в проектной и исследовательской деятельности обучающихся обсуждается в [5, 6, 10, 11]. Дидактические возможности применения сетевых сервисов на различных этапах проектной деятельности продемонстрированы в [7].

Формулировка цели статьи. Цель статьи – обосновать возможности формирования общекультурных компетенций будущих бакалавров с помощью проектной деятельности с использованием сетевых сервисов в рамках модуля универсального бакалавриата «Информационные технологии».

Изложение основного материала статьи. В Нижегородском государственном педагогическом университете им. Козьмы Минина в рамках эксперимента по введению универсального бакалавриата для будущих бакалавров направления подготовки «Информационные системы и технологии» разработан модуль «Информационные технологии», включающий следующие дисциплины: «Информатика», «Информационные и коммуникационные технологии», «Введение в профессию», одну из дисциплин по выбору («Мультимедиа технологии», «Интернет – технологии», «Компьютерная графика», «Мировые информационные ресурсы»). Кроме того, в состав модуля включено учебное событие «Неделя российской информатики». Одним из основных методов обучения в модуле является проектный метод. Причем при его использовании активно применяются сетевые сервисы.

В рамках дисциплины «Информатика» со студентами первого курса был проведен учебный проект «На пути к информационному обществу». Проект

проводился при изучении темы «Информационное общество». Рассматривались следующие вопросы: понятие информационного общества; признаки информационного общества; основные тенденции развития информационного общества; особенности формирования информационного общества в России; опасности информационного общества; информационные войны; информационная безопасность общества и личности; информационные ресурсы; информационная культура личности. Поиск ответов на эти вопросы демонстрирует готовность участников вступить в информационное общество, понимание своего места в нем, стремление к самосовершенствованию и самореализации.

Проект размещен на вики-сайте университета по адресу: https://goo.gl/IRcuXT. При подготовке своих исследовательских работ студенты использовали различные сетевые сервисы, такие как, вики, сервисы совместного редактирования документов, on-line ментальные карты, ленты времени, инфографику, виртуальные доски, on-line презентации, блоги, on-line сервисы управления проектами (типа диаграмм Ганта).

С помощью этих сервисов проводились «мозговые штурмы» по поиску вариантов решения проблем; выполнялось планирование деятельности; осуществлялся сбор, систематизация и анализ полученных данных; осуществлялось исследование; представлялись результаты; выполнялась самооценка, взаимооценка, рефлексия. При этом у будущих бакалавров формировались такие компетенции как ОК-1, ОПК-4 и ОПК-5.

Приведем примеры некоторых исследовательских работ студентов и используемых сервисов в проекте «На пути к информационному обществу» (табл. 1).

психических состояний, рационального построения режима труда и отдыха; повышение работоспособности и дисциплинированности, а также способствующих формированию у подростков положительного образа мужского поведения и стремления ему соответствовать;

Педагогическая эффективность занятий физической культурой и спортом обеспечивается:

- гендерно-ориентированным подходом к школьникам в процессе занятий физической культурой и спортом, проявлявшимся в учете субъективного опыта учащихся, мотивации к занятиям физической культурой;
- включением упражнений, направленных на развитие волевых качеств выдержки и самообладания и овладение приемами саморегуляции психических состояний.

Комплекс педагогических условий, обеспечивающих гендерно-развивающее воздействие физической культуры, позволяет добиться гармоничного развития физиологических и психических черт личности и к 16–18-ти годам сформировать из учащегося достаточно зрелую личность, способную быстро адаптироваться и противостоять неблагоприятным факторам окружающей среды и отличаться позитивным гендерным поведением.

Выводы. Структура разработанной модели гендерно-развивающего воздействия физической культуры позволяет добиться гармоничного развития физиологических и психических черт личности и к 16–18-ти годам сформировать из учащегося достаточно зрелую личность, способную быстро адаптироваться и противостоять неблагоприятным факторам окружающей среды. При правильном подходе к процессу организации занятий физической культурой подростки становятся физически более выносливыми, проявляют больше сдержанности, толерантности, силу воли и умение доводить начатое до конца.

Литература:

1. Абраменкова В.В. Социальная ситуация развития мальчиков и девочек в современной России // Социальная психология детства: развитие отношений в детской субкультуре. – М. – Воронеж, 2000. – С. 229.
2. Бабченко А.П., Журавлева Ю.И. Совершенствование организации процесса профессиональной подготовки студентов в вузе: монография / А.П. Бабченко, Ю.И. Журавлева. - Ставрополь: Ставролит, 2016. - 136 с.
3. Бальсевич В.К., Лубышева Л.И. Физическая культура: молодежь и современность // Теория и практика физической культуры. – 1995. – №4. – С. 3.
4. Козырева Е. В. Влияние маскулинности-феминности на проявление ауто- и гетероагрессии // Психология XXI века. Тезисы Международной вузовской научно-практической студенческой конференции. – СПб.: СПбГУ. – 2002. – С. 34.

7) создание положительного эмоционального фона занятий по физической культуре стимулирует развитие эмоционально-чувственной сферы, которая, по мнению С.А. Днепрова [4, с. 34], детерминирует развитие мотивационной, интеллектуальной, нравственной и волевой сфер, что в конечном итоге определяет создание положительного образа «Я» и формирует позитивное полоролевое поведение мальчиков подросткового возраста.

8) оценку как окружающих, так и оценку по предмету физическая культура – одного из ведущих мотивов деятельности для данной категории учащихся, осуществляемую в естественных условиях, помогающих снять стресс и напряжение.

9) создание благоприятных условий для развития старых положительных связей путем формирования новых дружеских и товарищеских отношений и в случае необходимости ломки старой системы отношений и подготовки почвы для формирования новой при помощи метода «взрыва», разработанного А.С. Макаренко, сущность которого заключается в быстром воздействии комплекса сильных и ярких раздражителей, что может быть наиболее эффективно применяться в детском спортивном лагере, где исключено постороннее часто негативное влияние среды, что позволяет подросткам пересмотреть прежний гендерный опыт и осознать новую систему отношений, как более нужную и значимую. Необходимость подобной изоляции ребят была обусловлена результатами исследований, показывающих серьезные различия в отношении уровня воспитанности и социализации подростков и юношей в полной и неполной семье, а также часто негативным влиянием нездоровых отношений в полной семье, когда у родителей нет четкого представления о гендерной роли «настоящего мужчины» и «настоящей женщины». В частности, в полной семье с положительным примером юноши имеют более правильный образ будущего отцовства, воспитание детей они представляют себе как многогранное развитие индивидуальных, личностных качеств ребенка. Юноши из неполных, неблагополучных семей в целом характеризуются более низким уровнем сформированности позитивного полоролевого поведения. Образ будущего отцовства имеет альтруистическую направленность. Включение подростков в изолированную жизнь также обусловлено выявленным негативным влиянием на них окружения и других факторов современного мира, в частности, средств массовой информации.

Итак, в рамках исследования проблемы формирования позитивного полоролевого поведения мальчиков подросткового возраста мы условно разделили образовательные задачи занятий физической культурой и спортом на три группы:

а) направленные на совершенствование телесно-двигательных качеств и двигательной деятельности, а именно: развитие у подростков навыков жизненно важных движений; формирование готовности эффективно усваивать новые двигательные умения, которые могут пригодиться в дальнейшей в жизни, в быту, в непредвиденных сложных жизненных ситуациях;

б) изучение методик самостоятельного развития телесно-двигательных качеств; самоконтроль, диагностика самочувствия до и во время занятий; подготовка к участию в соревнованиях различного уровня;

в) овладение мальчиками подросткового возраста методикой психологической подготовки: развития волевых качеств, толерантности, выдержки и самообладания и приемами саморегуляции различных

Таблица 1

Примеры исследований в проекте «На пути к информационному обществу»

Проблемный вопрос для исследования	Используемые сетевые сервисы
Какие информационные ресурсы нам нужны?	Создана вики-статья, рассказывающая о таких значимых для студентов информационных ресурсах, как Википедия, Универсариум, Coursera, Habrahabr, система электронного обучения Мининского университета. Лента времени, созданная с помощью сервиса http://www.tiki-toki.com, представляет хронологию разработки некоторых информационных ресурсов. Ментальная карта «Наши информационные ресурсы» построена с помощью сервиса https://www.mindomo.com.
Каковы положительные и негативные последствия информатизации?	На диске Microsoft OneDrive студенты разместили on-line презентацию «Ученые, внесшие наибольший вклад в развитие концепции информационного общества». Сервис https://www.gliffy.com использован для создания ментальной карты «Тенденции развития информационного общества». В вики-статье «Опасности информационного общества» приведены основные понятия темы со ссылками на соответствующие Интернет-источники. Сервис https://www.timetoast.com использован для построения ленты времени «10 знаменитых кибератак». Классификация хакерских атак выполнена с помощью сервиса https://www.mindomo.com.
В чем причины информационных войн?	В ленте времени «История информационных войн» (сервис https://www.timetoast.com) студенты показали, что информационное оружие психологического воздействия имеет древнюю историю. Лента времени содержит события от начала нашей эры до Украинского кризиса 2014-15 гг. Сервис https://www.mindomo.com использован для создания кластера «Классификация причин информационных войн». С помощью сервиса создания инфографики https://www.easel.ly представлены методы ведения информационных войн.
Как обеспечить информационную безопасность	Классификация угроз информационной безопасности личности выполнена с помощью сервиса https://www.gliffy.com. В вики-статье

личности?	подробно анализируется доктрина информационной безопасности Российской Федерации. Использована виртуальная доска (сервис https://padlet.com), чтобы предложить одногруппникам рекомендации по соблюдению правил информационной безопасности в сети. С помощью Google-формы проведен опрос о соблюдении студентами этих правил.
Каковы перспективы вхождения России в информационное общество?	С помощью ментальной карты (сервис https://www.mindmeister.com) обозначены признаки информационного общества. Подпрограммы Государственной программы «Информационное общество (2011–2020 годы)» представлены на виртуальной доске (сервис https://padlet.com). В вики-статье по результатам проведенного исследования подробно рассмотрены условия формирования информационного общества в России.

Другим примером организации проектной деятельности в модуле «Информационные технологии» является проект «Российская информатика: вчера, сегодня, завтра». Проект проводился в рамках учебного события «Неделя российской информатики» и был посвящен дню рождения российской информатики. 4 декабря 1948 года Государственный комитет Совета министров СССР по внедрению передовой техники в народное хозяйство зарегистрировал за номером 10475 изобретение И.С. Брука и Б.И. Рамеева — цифровую электронную вычислительную машину. Этот день считается днем рождения российской информатики.

В проекте «Российская информатика: вчера, сегодня, завтра» студенты разбились на четыре группы: «Отечественная вычислительная техника: вчера, сегодня, завтра», «Отечественные программные продукты: вчера, сегодня, завтра», «Отечественный Интернет: вчера, сегодня, завтра», «Советские инженеры и IT-специалисты России». Результаты исследований были представлены с помощью Google-сайтов, в которые были интегрированы Google-документы, Google-таблицы, Google-презентации, ленты времени, ментальные карты, инфографика.

Работа групп в проекте оценивалась по следующим критериям: формулировка целей и гипотезы исследования; поиск информации по теме работы; организация исследования; содержание работы; соответствие результатов и выводов целям; использование сетевых сервисов; представление результатов работы; организация совместной деятельности в группе.

В ходе «Недели российской информатики» в Нижегородском государственном педагогическом университете им. К. Минина состоялся также студенческий хакатон по программированию, круглый стол «Женское лицо IT-сферы», дискуссия в форме World Cafe «Будущее российской информатики». Все эти мероприятия были направлены в первую очередь на формирование общекультурной компетенции будущих бакалавров ОК-4

самоорганизованность мальчиков подросткового возраста, приучает их самостоятельно делать выбор и отвечать за него.

Оценить результат как самостоятельных, так и плановых учебных занятий можно проводить в форме зачетов и соревновательной деятельности. Например, нескольким учащимся с примерно одним уровнем физического развития предлагать индивидуальное задание по их самостоятельной корректировке. При сдаче контрольных нормативов на занятии, чтобы снизить напряженность обстановки, отвлечь учащихся от обязательности выполнения спортивного элемента, предлагался такой вариант. Учащиеся объединялись в группы по три-четыре человека, преподаватель-тренер определял необходимый суммарный уровень для сдачи какого-либо норматива (например, прыжки на скакалке на двух ногах, сгибание и разгибание рук в поре лежа и т.д.) и данная группа добивалась поставленной перед ними задачи. Этот уровень определялся, исходя из анализа выполнения данного упражнения учащимися на прошлых занятиях. В процессе выполнения контрольного норматива эмоциональный фон всей процедуры усиливаливался, потому, что ребята проявляли чувство коллективизма, поддержки, сопереживания, ответственности не только за себя, но и за товарищей;

5) разнообразное использование самостоятельной двигательной активности, которая способствует самовыражению, самореализации, самостоятельности, развитию коммуникативных качеств, творческому самораскрытию. Самостоятельность и соревновательность является хорошим стимулом, поскольку приобретает не только индивидуально-личностный, но и социально-значимый смысл. При проведении разминки следует поощрять самоорганизующие формы ее проведения. Так, в разминочной части занятия, учащиеся по очереди предлагали различные комплексы упражнений, направленные на развитие групп мышц для выполнения норматива в основной части и выступали в роли преподавателя-тренера. Это позволяет выйти на новый уровень лучшей самоорганизованности и более творчески подходить учащимся к изучаемому предмету. При этом воспитывается стремление систематически заниматься физической культурой, повышать свои спортивные показатели [2, с. 112];

6) применение в решении поставленных задач методов самооценки, самонаблюдения, самоанализа, самоубеждения, самокритики, самопоощрение и самонаказания. Для самовоспитания волевых и эмоциональных качеств мальчиками осваиваются методы и методические приемы самовнушения, самоприказа, самопринуждения, самоодобрения, самоуспокоения, аутотренинг, самомассаж. В качестве ведущих форм и методов воспитания применяются следующие: беседы, лекции, круглые столы, конкурсы, игры, тренинги. Для реализации одной из главных задач воспитания – дисциплины, главное внимание уделяется таким методам, как разъяснение, убеждение, требовательность, пример, сравнение прошлого опыта. При этом особое внимание следует обращать на соблюдение принципов индивидуально-личностного подхода, единства коллективных и индивидуальных начал. В 40-е – 60-е годы офицеру-воспитателю суворовских училищ отдавалась роль надзирателя в воспитании. Причем применение данной роли каждым воспитателем решалось по-разному: присмотр, предоставление самостоятельности, косвенное наблюдение, эпизодический контроль и т. д., в зависимости от личностного отношения воспитателя к учащемуся;

способности подростков к саморегуляции психического состояния и управление их агрессивностью как одного из проявлений маскулинности, учет повышенной склонности к познавательной деятельности, расширение круга интересов в сфере физкультурной деятельности, ориентированность на самовоспитание различных качеств личности через тренинги (воспитывай свою волю и управляй своими эмоциями; воспитай у себя положительные качества);

3) признание фактором успешности физического воспитания и спортивной подготовленности процесса адаптации к физическим нагрузкам, уровнем и ритмом возрастного развития подростков, личностными установками, интересами и уровнем притязаний, т.е. индивидуально-личностный подход к оцениванию двигательной деятельности учащихся; предлагаемые разнообразные контрольные упражнения, применение практики взаимооценивания учащихся. Например, для подготовленного учащегося, подтягивающегося на перекладине 10 раз выставляется первоначально отметка «5» и в дальнейшем преподавателем разрабатывается и дается индивидуальное задание по совершенствованию этого силового качества на определенный отрезок времени, таким образом, при сдаче того же норматива в следующей раз для отметки «5» учащийся должен улучшить свой результат на 1-2 подтягивания. Если этого улучшения не произойдет, то можно будет увеличить временные рамки подготовки для сдачи данного норматива, показав тем самым заинтересованность преподавателя-тренера. Но если и на этом этапе улучшения не произойдет, то при следующей сдаче в контрольный срок за этот же результат он будет иметь оценку «4». Для подростков средней и слабой физической подготовленности нормы другие, но критерии оценивания те же. Например, если занимающийся изначально выполняет только 8 подтягиваний, то ему выставляется отметка «4» и дается задание по улучшению телесно-двигательного качества – силы. В следующие отчетные сроки для получения той же оценки он должен увеличить свой результат на 1-2 подтягивания. Если же он остается на своем уровне, выполняя тоже количество подтягиваний – то его отметка снижается до «3», что для этой категории учащихся нежелательно. Если результат достигнут или даже превышен, возникает чувство победы, успеха, гордости собой, что обеспечивает школьнику уверенность в себе, создает ощущение внутренней радости, благополучия, положительно влияет на отношение человека к себе и окружающему миру. На уровне состояния успешности формируются новые мотивы для различной деятельности, поднимается уровень самооценки, самоуважения [1, с. 229].

4) либерализацию физического воспитания, которая предусматривает свободу выбора занимающимися режима планирования, интенсивности занятий, а также возможность беспрепятственного изменения вида физкультурной или спортивной деятельности на основе информированности о своих способностях [3, с. 3]. Преподаватель может давать индивидуальные задания учащимся по корректировке телосложения, мышечных групп, укреплению здоровья, после определения уровня физической подготовленности учащегося. В этом случае преподаватель выступает в роли консультанта по проведению самостоятельных занятий. При такой технологии преподавания возрастает ответственность за качество осваиваемого материала, что также благотворно влияет на дисциплинированность и

«понимание социальной значимости своей будущей профессии, обладание высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности».

Еще один пример формирования общекультурных и общепрофессиональных компетенций студентов в рамках проектной деятельности в модуле «Информационные технологии» – индивидуальные проекты студентов по дисциплине «Интернет-технологии». Google-сайты студентов содержали такие страницы как: «Об Интернете», «История Интернета», «Основные сервисы Интернет», «Поиск информации в Интернет», «Вики-технология», «Облачные сервисы», «Средства визуализации», «On-line презентации», «Полезные ресурсы».

В Google-сайт были интегрированы лента времени (история Интернета), вебмикс с полезными ресурсами, Google-документ с теоретическими сведениями. По каждому сервису студенты представили обучающие презентации, скринкасты, авторские примеры использования сервисов.

В конце каждого проекта проводится самооценка и взаимооценка выполненных исследований [1]. Для этого также используются сетевые сервисы: документы совместного редактирования, блоги, on-line средства визуализации, on-line опросы. Их использование способствует формированию навыков самоанализа и саморефлексии.

Выводы. Продемонстрированы дидактические возможности использования сетевых сервисов в ходе проектной деятельности в модуле «Информационные технологии» для формирования общекультурных и общепрофессиональных компетенций будущих бакалавров направления подготовки «Информационные системы и технологии».

Использование сетевых сервисов делает проекты более интересными, наглядными. Но самое главное – это возможность организовать совместную деятельность, в ходе которой у участников проектов формируются критическое мышление, навыки самооценки, толерантность, коммуникационные умения, ответственность за результаты совместной деятельности.

Литература:

1. Брыксина, О.Ф. Оценивание результатов проектной деятельности учащихся / О.Ф. Брыксина, Е.П. Круподерова. // Современные исследования социальных проблем, 2015, № 1(21). С. 223 – 228.

2. Голуб, Г.Б. Общие компетенции выпускников высшей школы: что стандарт требует от вуза / Г.Б. Голуб, И.С. Фишман, Л.И. Фишман. // Вопросы образования. 2013. № 1. С. 156-173.

3. Ефремова, Н.Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание. / Н.Ф. Ефремова. – М.: Издательство «Национальное образование», 2012. – 416 с.

4. Круподерова, Е.П. Реализация компетентностной модели выпускника вуза через сетевую проектную деятельность студентов в условиях информационной образовательной среды / Е.П Круподерова, К.Р. Круподерова // Инновационные проекты и программы в образовании. 2015. № 6. С. 22-26.

5. Круподерова, Е.П. Сетевые сервисы для построения информационно-коммуникационной предметной среды. / Е.П. Круподерова, Т.И. Калиняк // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51-3. С. 144-150.

6. Круподерова, Е.П. Использование on-line инструментов визуализации для активизации познавательной деятельности обучающихся / Е.П.

Круподерова, А.П. Тихонов // Электронный научный журнал. 2016. № 1 (4). С. 327-331.

7. Круподерова, К.Р. Формирование компетенций бакалавров профессионального образования в информационной среде на базе облачных технологий / К.Р. Круподерова // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51-6. С. 181-188.

8. Матвеева, А.В. Формирование экологической компетентности учащихся средствами проектной технологии. / А.В. Матвеева // Вестник Мининского университета. 2015.№ 2(10). С. 19.

9. Панова, И.В. Метод проектов в системе контроля учебных достижений студентов педагогического вуза. / И.В. Панова // Вестник Мининского университета. 2016. № 2 (15). С. 12.

10. Патаракин, Е.Д. От использования контента к совместному творчеству. Анализ сетевого проекта Летописи.ру. / Е.Д. Патаракин // Вопросы образования. 2009. № 3. С. 114–128.

11. Раицкая, Л.К. Дидактические и психологические основы применения технологий Веб 2.0. в высшем профессиональном обучении: монография. / Л.К. Раицкая. – М.: МГОУ, 2011. 173 с.

12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 09.03.02 Информационные системы и технологии, утвержденный 12 марта 2015г., номер государственной регистрации 219. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://минобрнауки.рф/документы/5433.

13. Хуторской, А.В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А.В. Хуторской, Л.Н. Хуторская // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода. Межвузовский сборник научных трудов. Вып. 1. 2014. С. 168-196.

14. Samerkhanova E.K., Krupoderova E.P., Krupoderova K.R., Bakhtiyarova L.N., Ponachugin A.V. Students' network project activities in the context of the information educational medium of higher education institution // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Т. 11. № 11. С. 4578-4586.

movement qualities. Physical culture and sport are means of education growing shift without harmful habits. In this regard, it seems to us sufficiently significant results of our studies to carry out effective practical activities in the sphere of physical education of secondary school.

Keywords: model, sex-role behavior, physical education, forms of extracurricular activities, psychological preparation, gender-oriented approach, teenage boys.

Введение. Сущность педагогического процесса формирования позитивного полоролевого поведения мальчиков подросткового возраста в процессе физического воспитания может быть раскрыта с помощью создания и изучения модели, теоретическую основу которой составляют разработанные в различных отечественных и зарубежных научных исследованиях проблемы в области педагогики, психологии, физиологии и медицины. Результаты ряда педагогических исследований по детско-юношескому спорту (А.А. Виниченко, Ю.И. Зотов, В.А. Кабачков, А.И. Михеев и др.), подтверждающие, что детско-юношеские спортивные школы и детские спортивные клубы по месту жительства для многих бывших нарушителей дисциплины стали местом их реабилитации и возвращения к нормальной жизни, делают необходимым принимать во внимание в процессе разработки такой модели основные закономерности теории и методики физического воспитания и спортивной тренировки, методологические положения педагогической и спортивной науки. На наш взгляд, модель процесса формирования позитивного полоролевого поведения мальчиков подросткового возраста должна включать и переосмысление отдельных достижений, накопленных суворовскими военными училищами.

Формулировка цели статьи. Теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить модель формирования позитивного полоролевого поведения мальчиков подросткового возраста средствами физической культуры.

Изложение основного материала статьи. Гендерно-ориентированный подход к проблеме физического воспитания подростков требует анализа комплекса педагогических условий, направленных на обеспечение эффективности методики формирования позитивного полоролевого поведения подростков в процессе занятий физической культурой и спортом. Проведенное исследование показывает, что он связан, прежде всего, с мотивационным аспектом и включает в себя:

1) необходимость разработки программы занятий физической культурой и спортом на основе гендерно-ориентированного подхода к занимающимся, объединяющую два компонента: а) двигательный, направленный на совершенствование комплекса телесно-двигательных качеств: силы, выносливости, ловкости, гибкости и быстроты; б) психологической подготовки, основанной на формировании устойчивой мотивации к систематическим занятиям физической культурой, ценностного отношения к спорту;

2) организацию психологической подготовки как компонента гендерно-ориентированной методики формирования позитивного полоролевого поведения мальчиков подросткового возраста, направленной в первую очередь на воспитание волевых качеств, выдержки и самообладания, повышения

5. Новиков А.М. Инновационные процессы в образовании и методология. М.: Наука, 2009. С. 120-124.

6. Петрова Н.П. Новые технологии образования // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 1996. № 1. С. 154-162.

7. Хокридж Д.Дж. Педагогическая технология: настоящее и будущее// Перспективы: Вопросы образования. 1983. № 2. С. 93-107.

8. Юсупова Т.Г. Социально-личностное развитие младших подростков в условиях иноязычной образовательной среды. Автореф. Дисс. Канд.пед.наук, Москва, 2011.

Педагогика

УДК: 373.51

старший преподаватель Ярошенко Евгения Валерьевна
Институт сервиса, туризма и дизайна (филиал) СКФУ (г. Пятигорск),
аспирант
ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный
университет имени У. Д. Алиева» (г. Карачаевск);
доктор педагогических наук, профессор Узденова Соня Баймурзаевна
Институт сервиса, туризма и дизайна (филиал) СКФУ (г. Пятигорск)

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОГО ПОЛОРОЛЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ МАЛЬЧИКОВ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ИХ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрена комплексная программа физического воспитания учащихся общеобразовательной школы, выделены основным задачи, к которым отнесены: самостоятельное укрепление здоровья, повышение работоспособности, воспитание у учащихся высоких духовно-нравственных и волевых качеств, стремление к физическому совершенствованию; подготовка к труду и защите Родины; приобретение знаний в области гигиены, медицины, физической культуры, спорта, военно-прикладной деятельности; обучение двигательным навыкам и умениям, их применению в сложных ситуациях; развитие телесно-двигательных качеств. Физическая культура и спорт являются средством воспитания растущей смены без вредных привычек. В этой связи, нам представляется достаточно значимыми результаты проведенного нами исследования для осуществления эффективной практической деятельности в сфере физического воспитания общеобразовательной школы.

Ключевые слова: модель, полоролевое поведение, физической воспитание, формы внеклассной работы, психологическая подготовка, гендерно-ориентированный подход, мальчики подросткового возраста.

Annotation. The article discusses an integrated program of physical education of secondary school students, highlighted the main objectives, which include: self-strengthening of health, increase efficiency, instilling in students high moral and volitional qualities, the desire for physical improvement; preparation for labor and defense of the homeland; the acquisition of knowledge in the field of hygiene, medicine, physical culture, sports and applied military-oriented activities; learning of motor skills, applying them in complex situations; the development of bodily

Педагогика

УДК 376.112.4

кандидат педагогических наук, доцент, директор
Психолого-педагогического института Кузьмичёва Татьяна Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Мурманский арктический
государственный университет» (г. Мурманск)

ИНТЕГРАЦИЯ ОБЩЕДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКИХ И ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ В ПРАКТИКЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ 44.03.01 «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» И 44.03.03 «СПЕЦИАЛЬНОЕ (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ»

Аннотация. В статье описывается модель подготовки будущих педагогов начального общего образования и специальных психологов в условиях реализации ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на примере психолого-педагогического сопровождения младших школьников с ЗПР. Представленная модель предполагает интеграцию общепедагогических и общедефектологических подходов подготовки бакалавров направлений «Педагогическое образование» и «Специальное (дефектологическое) образование в процессе как теоретического изучения основ психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования младших школьников с ЗПР, так и при прохождении бакалаврами производственных практик.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ОВЗ, интеграционная модель подготовки бакалавров направлений «Педагогическое образование» и «Специальное (дефектологическое) образование, психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с ЗПР, инклюзивное образование.

Annotation. The article describes the model of training future teachers of primary education and special psychologists in the implementation of the education FSES PGE students with disabilities on the example of psychological and pedagogical support of younger schoolchildren with the delay of mental development. The model involves the integration pedagogical and defectological approaches in preparation of bachelors of the direction «Pedagogical education» and «Special (defectological) education» in the process of theoretical learning the basics of psycho-pedagogical support of inclusive education of younger schoolchildren with the delay mental retardation and during the internship.

Keywords: Federal state educational standard of primary general education students with disabilities, integration model of preparation of bachelors of the direction «Pedagogical education» and «Special (defectological) education», psycho-pedagogical support of younger schoolchildren with the delay of mental development, inclusive education.

Введение. Обновление современной теории и практики помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в нашей стране предусматривает переход к новой образовательной парадигме, обеспечивающей познавательную активность, самостоятельность мышления,

творческие способности, личностные качества обучающихся. Приоритетом развития образования детей с ОВЗ является его доступность и качество, заключающиеся в достижении образовательных результатов, соответствующих образовательным потребностям личности, запросам общества и требованиям государства, что детерминирует поиск новых подходов подготовки педагогов к работе с обучающимися, имеющими трудности в обучении.

Сегодня система помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) меняет вектор своего развития: дифференциация образования не рассматривается как главное направление ее совершенствования.

Последнее десятилетие было ознаменовано заметными событиями в области реконструирования системы образования детей с ОВЗ:

- попытками упразднения специальных (коррекционных) образовательных учреждений;

- внедрением интегративно-инклюзивных моделей образования детей с ОВЗ;

- появлением Концепции специальных федеральных образовательных стандартов;

- разработкой стандартов образования для всех категорий детей с ОВЗ; введение ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ.

На сегодняшний день объективная тенденция к сближению и взаимодействию систем общего и специального образования, предполагающая, в свою очередь, интеграцию общепедагогического и общедефектологического подходов к обучению детей с ОВЗ, очевидна и принята всеми участниками образовательных отношений.

Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО) предоставляет всем детям законные основания для обучения в общеобразовательной школе вместе со сверстниками.

Все вышеперечисленные изменениями повлекли за собой новый формат и содержание вузовской подготовки педагогов начального образования и специальных психологов, реализующих практику инклюзивного образования детей с ОВЗ [6].

Формулировка цели статьи. Конкретное содержание программы подготовки, на наш взгляд, должно быть ориентировано на обучение бакалавров направлений «Педагогическое образование» и «Специальное (дефектологическое) образование» психолого-педагогическому сопровождению младших школьников с ЗПР, так как среди обучающихся с ОВЗ они составляют одну из самых многочисленных групп [3].

Изложение основного материала статьи. Наибольшая распространенность данного вида дизонтогенеза среди прочих видов определяет их преобладающее представительство в системе начального общего образования и существенную актуальность для специалистов получения нового инструментария решения задач их обучения и воспитания в условиях внедрения ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ [4, 5, 7].

Таким образом, современная образовательная ситуация, возникшая относительно организации образовательного процесса категории детей с задержкой психического развития в условиях их интегрированного и инклюзивного обучения, предъявляет требования к обновлению как

элементов, использует многообразие методов, форм, средств и технологий, обеспечивая поступательное движение мысли ученика по пути познания и создавая вариативную образовательную среду [8, с. 101].

В контексте фактора вариативности к настоящему времени широкое распространение получили вопросы инновационного изменения иноязычного образовательного процесса с точки зрения психических процессов, протекающих в обучении: восприятия, осмысления, запоминания, применения. На их основе с учетом факторов логического порядка, таких как логика учебного предмета, выступающая в виде последовательности образовательных целей, его внутреннее содержание и идейный смысл, а также ряда внешних факторов, таких как возрастные особенности учащихся, техническое оборудование и методологический инструментарий, применяемые на занятиях, подготовленность и компетентность преподавателя и ряда других, к настоящему моменту выдвинут ряд инновационных подходов к обучению иностранному языку в средней школе, отражающих в той или иной мере большинство представленных зависимостей.

Выводы. Педагогический процесс имеет цель, содержание, деятельность и результат. А его исполнителями обязательно являются две взаимосвязанные стороны - тот, кто воспитывает, и тот, кого воспитывают. Можно выделить следующие задачи построения педагогического процесса в школьном учреждении в аспекте социально-личностного развития обучаемых:

1) учитывать возрастные возможности детей, опираться на интересы ребенка;

2) решать воспитательные и образовательные задачи в их единстве;

3) учитывать положение о ведущей деятельности школьников, смене деятельности и компенсаторной взаимосвязи разных видов деятельности в едином педагогическом процессе;

4) осуществлять взаимодействие педагога с детьми при руководящей роли взрослого;

5) создавать естественную обстановку в контексте образовательной среды;

6) стимулировать в педагогическом процессе педагога и обучаемых направленность к взаимному уважению и развитию.

Иерархия задач обусловлена тем, как в современной педагогической науке рассматривается образование: либо как образовательная система, либо как образовательный процесс, либо как образовательная деятельность, либо как индивидуальный или совокупный результат процесса и как образовательная среда. Последний подход представляется более целесообразным в контексте современных подходов к преподаванию иностранного языка в школе.

Литература:

1. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М., 1995. С. 301-305.

2. Гальскова Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2004. № 1. С. 32-34.

3. Душеина Т.В. Проектная методика на уроках иностранного языка //Иностранные языки в школе. 2003. № 5. С. 45-46.

4. Карих Т.В. Коммуникативно-познавательная модель обучения технологии иноязычного общения // Языковое сознание и образ мира. М.: Ин-т языкознания РАН, МГЛУ, 1997. С. 215-216.

психологическим и социокультурным потенциалом. Поэтому уже со школьного возраста у детей необходимо развивать коммуникативно-речевые умения, самостоятельность мышления, активизировать познавательную и творческую деятельность, учить быть соучастниками событий, разрешать споры и управлять своим эмоциональным состоянием.

При этом в отношениях педагога и обучаемых многое зависит от качества общения: что сказано, как сказано, когда сказано. Школьник учится выражать себя, управлять своими эмоциями, вступать в разнообразные отношения. Чтобы осуществлять дальнейшую эффективную коммуникацию в обществе, он должен овладеть рядом умений:

• внимательно и заинтересованно слушать собеседника, стараясь понять смысл его высказываний, переспрашивать, если что-то непонятно;

• проявлять уважение к говорящему, не перебивать его, выражать свое отношение к предмету разговора - излагать собственное мнение, делать это убедительно, приводить примеры, сравнивать свое мнение о мнением собеседника, оценивать его, соглашаться с ним или возражать, спрашивать или отвечать, ясно и последовательно выражать свои мысли;

• ориентироваться в ситуации общения, т.е. выстраивать его с учетом ситуации, быть активным, уверенным в общении;

• договариваться, планировать совместные действия, обсуждать достигнутые результаты;

• завершать общение, используя этикетные формулы.

В сегодняшних условиях иноязычное обучение на его школьной ступени рассматривается как одно из приоритетных направлений модернизации российской системы образования, что обусловлено объективными потребностями современного информационного общества, заинтересованного в плане образования и воспитания в обеспечении комплексного развития личности, в том числе, в развитии ее коммуникативных способностей, облегчающих вхождение в мировое сообщество и позволяющих успешно функционировать в нем. Именно обучение иностранным языкам (в единстве с обучением национальному языку) выступает как действенное средство развития коммуникативных способностей обучаемых, подготовки их к межличностному и межкультурному взаимодействию / сотрудничеству как внутри своей страны, так и на международном уровне, развивая ценностные ориентации, в том числе, и на основе включения учащихся в диалог культур, способствуя формированию человека культуры, стремящегося к саморазвитию и самореализации, умеющего избегать и преодолевать конфликты. Основной задачей современного иноязычного образования является не только формирование эффективных коммуникативных навыков, но и социально-личностное развитие учащихся – развитие у обучаемых самостоятельного критического мышления, культуры познания и умственного труда, обучение навыкам самообразования, что связано с поиском информации и ее обработкой, что предполагает вариативность используемых подходов к реализации обучающего процесса.

Реализацию инновационных подходов к обучению иностранному языку сегодня следует рассматривать как способ инновационного преобразования современной педагогической действительности и образовательной среды педагогом. Именно педагог проектирует и реализует разнообразные формы организации учебного процесса в целом и учебных занятий, как его отдельных

организационных форм взаимодействия педагогов начального образования и психологов, так и содержания их интегративной деятельности.

Кроме того, разработка и внедрение авторской интеграционной модели подготовки педагогов и психологов вызвана потребностью университетского сообщества повысить эффективность профессиональной работы будущих педагогов и специальных психологов в условиях внедрения образовательных стандартов для детей с ограниченными возможностями здоровья.

На сегодняшний день можно констатировать, что разработка и апробация интегрированной модели подготовки педагогов и специальных психологов для работы с младшими школьниками с ЗПР представляет собой многоступенчатую модель перехода от тактических (парциальных) изменений в системе подготовки кадров для работы с обучающимися с ЗПР к изменениям системным, направленным на полную реконструкцию целевого, содержательного и организационного компонентов высшего педагогического и специального (дефектологического) образования.

Методологический уровень необходимых преобразований, их целевая и содержательная характеристики представлены в упоминавшейся выше Концепции ФГОС для обучающихся с ОВЗ, методический и организационный уровни отражены в стандартах образования, разработанных для каждой конкретной категории детей с ОВЗ [1, 2].

Так, первый компонент подготовки бакалавров - будущих учителей начального образования и специальных психологов характеризовалась «Полезными вкладами», когда в процесс их интегрированного обучения включались разработанные профессорско-преподавательским составом учебные курсы, смоделированные события (задачи), связанные с решением конкретных проблем психолого-паедагогического сопровождения младших школьников с ЗПР, отрабатывающих те или иные компетенции.

Исходя из необходимости осмысления будущими педагогами и психологами теоретических основ своих профессиональных функций, в структуре *первого компонента* технологии подготовки студентов к практической деятельности были определены содержание и организация аудиторных занятий и самостоятельной работы в рамках изучаемых учебных дисциплин (I – III курсы).

Включение в учебный план теоретических курсов как направления подготовки «Педагогическое образование», так и «Специальное (дефектологическое) образование», ориентировано на формирование у студентов указанных направлений представлений о разнообразии вариантов развития обучающихся с ЗПР в современной детской популяции, исходя из многочисленности данной категории детей и разнообразия причин, лежащих в основе данного вида дизонтогенеза; о принципах и способах оценки уровня сформированности познавательной деятельности и качества социально-психологической адаптированности ребенка; о принципах проектирования коррекционно-развивающих программ и организации мониторинга их эффективности и т. п. Формирование этих представлений у студентов осуществлялсяся в контексте их общей подготовки к практической деятельности в сфере психолого-педагогического сопровождения обучающихся с задержкой психического развития.

Второй компонент интегрированной подготовки будущих педагогов начального образования и специальных психологов осуществлялся во время

прохождения студентами производственных практик в одни и те же календарные сроки и в одних и тех же образовательных учреждениях. Данный компонент подготовки бакалавров выше обозначенных направлений характеризовался «Технологическими изменениями». В процессе организации производственных практик преподавателями были преобразованы тактические характеристики стратегии подготовки будущих учителей начального образования и специальных психологов (внедрялись диагностические, коррекционно-развивающие проектные, кейсовые и другие методы).

На данной ступени обосновывалась потребность в подборе и разборе экспериментальных диагностических случаев, направленных на изучение целостной психической деятельности младшего школьника с ЗПР, представленной в ее когнитивных, эмоциональных и поведенческих проявлениях, связанных с решением ребенком различных диагностических задач, предъявленных специальным психологом и педагогом начального образования. Применительно к детям с ЗПР были обозначены задачи, связанные с определением их особых образовательных потребностей с конкретизацией представлений о сфере их жизненных компетенций и содержании образования в целом, о содержании и направлениях коррекционной работы в младших классах [1, 2].

Третий компонент интеграционной модели подготовки педагогов начального образования и специальных психологов был представлен развернутой рефлексией студентом своей деятельности после изучения психолого-педагогических дисциплин и прохождения ими производственных практик.

Таким образом, субъектами профессиональной деятельности в рамках производственной практики становятся одни и те же младшие школьники, в том числе дети с ЗПР. Для данного вида практики определяется общность цели, которая интегрирует деятельность будущих педагогов и психологов: применение студентами единых теоретических знаний в практической деятельности, формирование (на основе полученных теоретических знаниях) профессиональных компетенций в конкретных видах деятельности по сопровождению обучающихся с учетом их индивидуальных возможностей и образовательных потребностей.

Данная цель конкретизируется в общих задачах практики, а именно: расширение и конкретизация теоретических знаний по дисциплинам подготовки педагогов и психологов на основе предметных и метапредметных знаний; формирование навыков психолого-педагогического изучения обучающихся (в том числе с ЗПР); определение иерархии образовательных потребностей в каждом конкретном случае на материале реализуемой образовательной программы, разработка и реализация коррекционно-развивающей программы, мониторинг ее эффективности.

В логике обучения педагогов начального образования и специальных психологов конструированию образовательных технологий младших школьников с ЗПР интегративную модель их подготовки можно представить следующим образом:

1. Освоение знаний будущими педагогами начального образования и психологами об образовательных стратегиях и педагогических технологиях обучения младших школьников с ЗПР;

деятельности за один учебный год трансформирует около 40 технологий проектирования урока. Представление о технологиях проектирования учебного занятия, является «каркасом» педагогического проектирования, который позволяет эффективно увязывать эти технологические формы как элементы единой системы между собой, «несущей конструкцией» при этом выступает педагогический опыт учителя.

Необходимо передать обучаемому не просто сумму знаний и навыков, которые могут устареть, а воспитать потребность в самосовершенствовании, дать теоретическую «схему», позволяющую самостоятельно решать новые, возникающие в процессе обучения иностранному языку задачи, переносить, развивать и трасформировать это умение в дальнейшее функционирование в социуме.

Следует подчеркнуть, что успешность комбинации технологий проектирования учебного занятия может более четко определяться педагогической практикой и постоянным процессом научно-исследовательского педагогического наблюдения, фиксации и интерпретации полученных данных в корреляции с факторами воздействия в рамках отдельной группы учащихся (класса), что является магистральным направлением повышения качества и практической ценности социально-педагогических систем. Безусловно, важной в данной области для учителя будет и апробация педагогического опыта преподавателей-новаторов.

В данном контексте наиболее эффективным средством, обеспечивающим целенаправленность и реализацию задач социально-личностного развития учащихся, является качественная и направленная на данный аспект организация педагогического процесса.

Педагогический процесс рассматривается в педагогике как целенаправленное содержательно насыщенное и организованно оформленное взаимодействие педагогической деятельности взрослых и детей. Новый контекст образования предполагает качественно новые подходы к организации повышения педагогической компетенции педагогов и родителей, усиления взаимодействия между ними. При этом следует говорить о создании условий для повышения активности участников образовательного процесса.

В настоящее время активно изучается проблема педагогического взаимодействия. Взаимодействие - не только исходный момент, но и конечный результат познания объективной реальности. Педагогическое взаимодействие, в отличие от любого другого взаимодействия, представляет собой преднамеренный контакт (длительный или временный) педагога и воспитанников, следствием которого являются взаимные изменения в их поведении, деятельности и отношениях.

Интеллектуальное развитие должно рассматриваться в качестве главного условия сохранения индивидуального в детях, так как именно разум и воображение позволяют человеку строить осмысленную картину мира и осознавать свое место в нем. Основное место в связи с этим в педагогической деятельности должно занимать содержание взаимодействия и общения педагога с обучаемыми, основанное на понимании того, что каждый ребенок обладает неповторимой индивидуальностью и ценностью и способен к непрерывному развитию.

В современном обществе чувствовать себя уверенно могут лишь социально развитые личности, обладающие интеллектуальным,

педагогический процесс рассматривать как разновидность технологического, а также предусматривать овладение педагогом основами проектирования педагогических технологий.

Формулировка цели статьи. В статье рассматриваются задачи построения педагогического процесса, гарантирующего достижение результата обучения иностранному языку.

Изложение основного материала статьи. Смысл педагогической технологии заключается в том, что, во-первых, она переводит процесс иноязычного обучения на путь предварительного проектирования, заранее определяя структуру и содержание учебно-познавательной деятельности обучаемого и учебно-воспитательного процесса в целом. Во-вторых, в педагогической технологии важнейшим становится процесс целеобразования, рассматриваемый в двух аспектах: диагностическое целеобразование и объективный контроль качества освоения обучающимися учебного материала и развития личности в целом. При этом кардинально меняется роль учителя по отношению к учащимся: от обучающей к консультирующей и координирующей.

Основополагающей составляющей педагогической технологии является диагностическое целеполагание. При этом В.П. Беспалько была выдвинута следующая формула диагностичности целей обучения: Д=О+Из+ОЦ,

где О-требование точного описания цели, Из - требование измеряемости цели, Оц- требование существования шкалы ее оценки [1,с.75]. Если хотя бы одна из перечисленных операций не выполняется, то цель не является диагностичной и достигаемой.

Гарантированность планируемого результата обучения иностранному языку в общеобразовательной школе занимает первое место среди основных свойств технологии обучения, которая достигается на основе строгого выполнения определенных процедур на каждом этапе учебного процесса по определенному циклу: «учение-диагностика-анализ-коррекция-измененное учение» и так вплоть до полного усвоения.

Учебная деятельность с точки зрения педагогической науки и технологизации обучающего процесса есть ни что иное, как форма активности, направленная на приобретение знаний, умений, навыков, развитие способностей, восприятия, памяти, мышления, речи, других процессов познания [2, с. 48]. При этом целями обучаемого могут быть, например, цели формирования знаний, умений и навыков: понять содержание теоретического материала; быстро выполнить задание учителя и др., научиться эффективной коммуникации, или противоположные им цели: «отсидеть» занятие, «увильнуть» от ответа и активного участия и т.д., что не всегда объясняется нежеланием обучаемого изучать иностранный язык, сколько его личностными, природными факторами, требующими соответствующего подхода к обучению.

Цели обучаемого могут соответствовать, а могут расходиться с педагогическими целями обучения иностранному языку. Учителю иностранного языка в этих условиях предстоит выявить противоречие целей и найти способы их сближения.

Любое учебное занятие по иностранному языку можно построить в нескольких сотнях вариантов технологических решений проектирования. По оценкам специалистов[5, с. 120], современный российский педагог-новатор - преподаватель иностранного языка в своей повседневной практической

2. Постановка и самоанализ профессиональных затруднений и самооценка профессиональной деятельности педагогов и психологов в процессе прохождения ими учебной и производственной практик;

3.Последовательное нахождение противоречий, формулировка проблем, постановка образовательных задач.

4. Рефлексия. Осмысление своей частной проблемы в контексте общих проблем образования.

5. Профессиональное самоопределение и выработка целей деятельности.

6. Выработка общепедагогических и общедефектологических умений.

Выводы. Таким образом, располагая необходимыми условиями, средствами, инструментами и механизмами, положительный эффект процесса подготовки бакалавров направлений «Педагогическое образование» и «Специальное (дефектологическое) образование, построенной на интеграции общепедагогических и общедефектологических подходов зависит от ряда факторов:

во-первых, основные форматы, содержание и профиль обучения будущих педагогов начального образования, специальных психологов важно сохранить неизменными для профессий направлений «Педагогическое» и Специальное (дефектологическое) образование, в равной степени необходимых современной школе;

во-вторых, крайне важно определить, насколько высшая школа, опирается на результаты современных научных разработок, на реалистичные представления о проблемах и запросах сложившейся практики интегрированного или инклюзивного образования;

в-третьих, интеграционную модель подготовки будущих педагогов и психологов следует строить на взаимообогащении отдельных профессиональных компетенций, заложенных в программы подготовки бакалавров - педагогов общего и специального образования, что соотносится с тенденцией сближения общепедагогического и общедефектологического подходов в современной педагогической практике.

Итак, совершенствование системы высшего российского образования с учетом тенденций развития образования лиц с ОВЗ предусматривает разработку новых технологий подготовки педагогов в условиях организации научно-практической деятельности, суть которых заключается в изменении содержания и форм организации аудиторной и самостоятельной работы будущих педагогов по решению исследовательских задач в области теории и практики обучения младших школьников с ОВЗ в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования дает возможность обеспечить вариативность образовательного содержания и условий его освоения, обеспечивающего формирование профессиональных компетенций у выпускника с учетом тенденций развития образовательной теории и практики.

Литература:

1. Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Н.Н. Малофеев, О.И. Кукушкина, О.С. Никольская, Е.Л. Гончарова. М., 2013.

2. Коробейников, И.А. Специальный Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования детей с задержкой

психического развития: проект / И.А. Коробейников, Е.Л. Инденбаум, Н.В. Бабкина. — М.: Просвещение, 2013.

3. Коробейников И.А., Кузьмичева Т.В. Интеграционная модель подготовки бакалавров по направлениям «Педагогическое образование» и «Специальное (дефектологическое) образование» // Дефектология. 2016. № 5. С 71-82.

4. Кузьмичева Т.В. О состоянии начального образования детей с ЗПР на территории Мурманской области // Дефектология 2012..№ 3. С. 27-30.

5. Кузьмичева, Т.В. Инклюзивное образование в Баренцевом Евро-Арктическом регионе / Т.В. Кузьмичева // Высшее образование в России. - 2013. - № 7. - С. 63-67

6. Кузьмичева Т.В, Афонькина Ю.А. Инклюзивное образование: региональные проблемы и перспективы // Современные вызовы и угрозы развитию Мурманской области: Региональный атлас. Мурманск: МГГУ, 2014. С. 137-142.

7. ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Утвержден приказом Минобрнауки России от 19 дек. 2014 г. № 1598.

8. ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. Утвержден приказом Минобрнауки России от 4 дек. 2015 г. №1426 http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf

9. ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование. Утвержден приказом Минобрнауки России 1октября 2015г. №1087http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440303.pdf

Педагогика

УДК 376.3

кандидат педагогических наук, доцент Леханова Ольга Леонидовна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Череповецкий государственный университет» (г. Череповец);
магистрант Глухова Ольга Айваровна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Череповецкий государственный университет» (г. Череповец)

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИИ В ОБЩЕНИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация. В статье описана модель формирования рефлексии в общении у старших дошкольников с нарушениями речи. Поэтапное развитие рефлексии в общении происходит посредством реализации диагностического, целевого, содержательного, технологического, контрольно-оценочного блоков с учетом специфики нозологической группы представленной категории детей.

Ключевые слова: дети с нарушениями речи, старший дошкольный возраст, рефлексия в общении, модель формирования рефлексии в общении.

Annotation. The article describes the model of formation of reflection in communication at the senior preschool children with speech disorders. The gradual development of reflection in communication is through the implementation of

Педагогика

УДК 372.8

кандидат педагогических наук, доцент Юсупова Татьяна Геннадьевна
Государственный гуманитарно-технологический университет
(г. Орехово-Зуево)

ЗАДАЧИ ПОСТРОЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. Социально-личностное развитие школьников - одно из ведущих направлений образовательного процесса. Развитие личности школьника происходит по двум направлениям: социализации и индивидуализации. Основным признаком развитой социально-личностной компетенции является диалогичность. Формирование компетенций осуществляется в процессе решения практических и исследовательских задач, направленных на интеграцию ранее полученного опыта и приобретения нового в процессе совместной деятельности с учителем.

Ключевые слова: социально-личностная компетенция, социально-личностное развитие, развивающая вариативная образовательная среда.

Annotation. The tasks of educational process. The development of a student's personality includes socialization and individualization. Dialogism is the main indication of a developed personal-social capacity. This capacity is formed in the process of solving of practical and researching problems directed to the integration of early received experience and attainment of a new one in common with a teacher.

Keywords: personal-social capacity, personal-social development, developing variational educational environment.

Введение. Сегодня в современной педагогике ведутся поиски таких дидактических средств, которые могли бы создать эффективные педагогические условия для преподавания и превратить обучение иностранному языку в своего рода «производственно-технологический процесс» с гарантированным социальным и личностно-развивающим результатом обучения [4, с. 32].

«Технологизация» иноязычного учебного процесса представляет собой новое направление в педагогической науке, осуществляющее переход на технологический уровень проектирования учебного процесса, результатом которого является технология обучения. Особенность иноязычного образовательного процесса состоит в его целенаправленности. И содержание, и организация его зависят от поставленных целей и ожидаемых результатов иноязычной образовательной деятельности. Деятельность учителя изначально предопределена необходимостью достижения поставленных целей обучения [3, с. 39].

Понятие «технология» пришло в педагогику из сферы промышленности. Сегодня основной целью любого производственного процесса, в том числе педагогического, является повышение качества выпускаемого «продукта». Это выражается в действиях по изменению и дальнейшему определению состояния объекта обучения. В сфере материального производства планируются заранее все результаты и проектируются способы их достижения. В средней школе все это в лучшем случае лишь декларируется и не определяется конечный результат. В связи с этим достигать гарантированного результата обучения иностранному языку в общеобразовательной школе можно, если

2. Виландеберк А. А., Шубина Н. Л. Новые технологии оценки результатов обучения (уровневое образование): метод. пособие для преподавателей. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. 168 с.

3. Ефимов П. П. Сущность инновационной образовательной среды вуза [Текст] / П. П. Ефимов, В. Н. Костин // Молодой ученый. - 2014. - №7. - С. 502-506.

4. Еробкин Р.П. Автореферат канд. дис. «Подготовка курсантов в инновационной образовательной среде вуза МВД России». - Н. Новгород, 2015. - с. 26

5. Звягинцева Н.Ю. Формирование инновационной компетенности будущего педагога. [Электронныйресурс]http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-innovatsionnoy-kompetentnosti-buduschego-pedagoga

6. Ильина Н.Ф. Становление инновационной компетентности педагога в региональном пространстве непрерывного образования. [Электронный ресурс] http://www.kspu.ru/index.php/upload/documents/2014/06/09/3fe4889ccb3451bd66b0274592a242d8/dissertatsiya-ilinoj-nf.pdf

7. Кучергина О.В. Формирование инновационной культуры педагогов дошкольного образовательного учреждения. Ярославский педагогический вестник. 2013. №1. Том II (Психолого-педагогические науки). - с. 138.

8. Манушин Э.А. Проблемы и перспективы инновационного развития российского высшего образования // Педагогика 2013. № 4. с. 3-12.

9. Новиков В.Н. Образовательная среда вуза как профессионально и личностно стимулирующий фактор. [Электронный ресурс] http://www.sgu.ru/sites/default

10. Продиблох Н.Е. Инновационная образовательная среда вуза./ Вестник Майкопского гос.тех.универ. №3. Майкоп. 2015. - с. 170.

11. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года. [Электронный ресурс] http://mon.gov.ru/dok/akt/9130/

12. Толстов С. Н., Шмелева Е. А. Инновационный потенциал и образовательная среда как акмеологические ресурсы развития. [Электронный ресурс] http://ej.kubagro.ru/2012/05/pdf/56.pdf

13. Шмелева Е.А. Развитие инновационного потенциала личности в научно-образовательной среде педагогического вуза. Автореф.дисс.док.пед.наук. - Нижний Новгород. - 2013.

14. Шмелева Е. А. Инновационная образовательная среда вуза: пространство развития / Е. А. Шмелева // Научный поиск. -2012.- № 1(3). - С. 14–17. [Электронный ресурс] http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2012_1_2776].http://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/15/arendachuk

diagnostic, target, content, technological, test and evaluation blocks taking into account the specifics of nosological groups of the categories of children.

Keywords: children with speech disorders, senior preschool age, reflection in dialogue, a model of formation of reflection in communication.

Введение. На современном этапе развития системы российского образования дефектологическая наука претерпевает кардинальные изменения, а именно: ориентированность на субъект-субъектные отношения, введение компетентностного подхода, реализация инклюзивного образования. Перечисленные трансформации подразумевают сознательное и активное отношения субъектов к коррекционно-педагогическим и психологическим воздействиям, что касается не только специалистов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), но и самих детей представленной категории. В данном контексте встает вопрос о развитии такого качества у детей с ОЗВ, которое будет способствовать их саморегуляции, произвольности, а также осознанному отношению к образовательному процессу. Литературный анализ позволил определить, что такими свойствами обладает рефлексивность.

Рефлексия выступает основным механизмом внутренней обратной связи. Без рефлексии, без продуктивного рефлексивного анализа себя, своих смыслов и противоречий, моделей, шаблонов и стереотипов поведения, позитивная динамика в личностно-смысловом и предметно-операциональном планах сознания невозможна. Являясь сложным, многоступенчатым процессом, рефлексия обеспечивает осознание и регуляция деятельности [2].

Для детей с ОВЗ развитие рефлексивных умений приобретает особое значение. Имеющийся опыт активизации рефлексивного сознания у дошкольников с ОВЗ показывает, что направленность обучения на осознание определенных сторон действительности, которые нормально развивающиеся дети не осознают (связь между движением и работой речевого аппарата у детей с нарушением слуха, звуковые и тактильные характеристики пространства для детей с нарушением зрения, положение органов артикуляции, морфологические характеристики слов, закономерности продуцирования речи при ОНР и др.), приводит к повышению эффективности коррекции и компенсации основного дефекта.

Тем не менее, несмотря на указанный позитивный опыт, до настоящего времени проблема развития рефлексивных умений у детей с ОВЗ является неразрешенной. До сих пор не определены возрастные границы и закономерности генезиса рефлексивных способностей у детей дошкольного возраста с ОВЗ в сравнении с нормально развивающимися сверстниками; не выявлены структурно-функциональные характеристики рефлексии в дошкольном детстве в условиях нормального и нарушенного развития; не изучены и не описаны дифференциальные признаки в состоянии рефлексивных умений у детей с ОВЗ различных нозологических групп; не определён перечень базовых предпосылок и первичных форм рефлексивных умений у дошкольников и детей с ОВЗ; не исследована выраженность коррекционного и компенсаторного эффекта работы по формированию рефлексии у детей дошкольного возраста с ОВЗ. В то же время в федеральных государственных образовательных стандартах нового поколения развитие рефлексивных умений заложено в качестве основного ориентира педагогической деятельности в

обучении младшего школьника. Такая работа, безусловно, должна опираться на некую предшествующую работу в период дошкольного детства и учитывать индивидуальные особенности детей и их возможности в формировании рефлексивных умений.

Таким образом, в настоящее время существует противоречие между практическими и теоретическими разработками в проблемном поле. Следует указать и на имеющиеся эмпирические противоречия (данные о возможности проявления рефлексивных умений у детей дошкольного возраста по-разному представлены в литературе по детской психологии, онтолингвистике и дефектологии).

Необходимо отметить, что рефлексия, по мнению Л.С. Выготского, явление социальное и, соответственно, возникает лишь в ходе социального взаимодействия, наиболее полно реализующегося в процессе общения [1].

Формулировка цели статьи. Цель исследования – проектирование модели формирования рефлексии в общении, учитывающей актуальный уровень развития заданного качества и психолого-педагогические особенности детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

Изложение основного материала статьи. Рефлексия в общении – это базовое условие и одновременно механизм более эффективного и результативного взаимодействия людей. Рефлексия в общении определяется как сложная система рефлексивных отношений, возникающих и развивающихся в процессе межличностного взаимодействия (Е.В. Лушпаева). Это существенная составляющая развитого общения, включающая личностно-коммуникативную, социально-перцептивную рефлексию и рефлексию ситуации, взаимодействия [3].

Особо остро вопрос о развитии рефлексии в общении встаёт применимо к детям с нарушениями развития: любая форма дизонтогенеза сопровождается своеобразным «социальным вывихом», существенно затрудняя приобщение ребенка к социокультурному опыту (Л.С. Выготский, М.А. Галагузова, Е.М. Мастюкова, А.В. Мудрик, С.В. Устинова, Л.М. Шипицына). При этом рефлексия в общении у детей с ОВЗ выступает не только как один из эффективных средств коррекции основного нарушения, но также является условием инклюзивного образования детей данной категории, механизмом социализации. В данном контексте хотелось бы отметить, что на данный момент является не изученным не только уровень развития компонентов рефлексии в общении у детей старшего дошкольного возраста, но и уровень развития базовых предпосылок развития рефлексии в общении у старших дошкольников представленной категории.

Основываясь на выше изложенных методологических положениях, нами было проведено экспериментальное изучение состояния рефлексии в общении у детей старшего дошкольного возраста с тяжелым нарушением речи.

Диагностическая программа состояла из двух блоков:

1) Диагностика предпосылок развития рефлексии в общении у детей старшего дошкольного возраста с ОНР, а именно самосознания, словесно-логического мышления, уровня речевого развития.

2) Диагностика состояния компонентов рефлексии в общении у старших дошкольников с нарушениями речи, а конкретнее личностно-коммуникативную рефлексию, социально-перцептивную и ситуацию взаимодействия.

- управленческий;
- рефлексивный.

Мотивационный компонент - устойчивость интереса к инновационной деятельности; наличие мотива к самообразованию, стремление к профессиональному росту. Когнитивный компонент - знания в области педагогической инноватике, инновационных процессов в образовании. Процессуальный - умения участвовать в решении проблем инновационного развития; способность проектировать инновационные процессы; способность формировать образовательную среду для реализации инноваций. Управленческий - умения и способности управлять инновационными проектами, идеями; способность оценивать эффективность инновационных процессов. Рефлексивный - владение рефлексивными умениями, позволяющие анализировать влияние инноваций на образовательный и воспитательный процессы.

С учетом выделенных компонентов можно сказать, что инновационная компетентность являются составным компонентом профессиональной компетентности.

Уровень сформированнности компетенций у студентов оценивается по уровню достижения ожидаемых результатов, которые А.А.Виландеберк и Н.Л.Шубина определяют как описание показателей того, что должен знать, понимать и / или быть в состоянии выполнить студент по завершению процесса обучения [2].

Целенаправленная работа со студентами высших учебных заведений с целью развития инновационной компетентности позволит обеспечить подготовку специалистов, хорошо разбирающихся в актуальных проблемах образования и находящих инновационные пути их решения.

Выводы. Формирование таких качеств у будущего педагога как: инновационный стиль мышления и поведения, развитое профессионально-рефлексивное и креативное мышление, обладание достаточными знаниями в области педагогической инноватики, инновационных процессах в образовании и умениями, позволяющими осуществлять инновационную педагогическую деятельность, а также осознанное отношение к реализации нововведений в профессиональной практике, инновационная активность, стремление к творчеству в сфере образования, способность к критическому анализу собственной инновационной деятельности, способность к личностному и профессиональному росту, - дают возможность судить о степени сформированности инновационной компетентности.

Таким образом, создание инновационной образовательной среды в вузе, будет способствовать формированию готовности будущих педагогов к инновационной деятельности, и в целом инновационной культуры, что в современных условиях является важнейшим качеством профессионального педагога, без наличия которого невозможно достичь и высокого уровня педагогического мастерства.

Литература:

1. Алисов Е. А., Подымова Л. С. Инновационная образовательная среда как фактор самореализации личности / Е. А. Алисов, Л. С. Подымова // СПО. - 2001. - № 1. - с. 61-63.

технологий обучения. Становление инновационной компетентности педагога – это непрерывный процесс совершенствования личностной, теоретической и практической готовности педагога к целенаправленному введению новшеств в педагогическую систему, имеющий естественно-искусственную природу и осуществляющийся под влиянием внешних условий, профессиональной деятельности и собственных усилий личности [6].

Мы определяем следующие педагогические условия формирования инновационной компетентности будущего педагога:

-создание в вузе инновационно-творческой среды;

-формирование ценностного отношения к инновационной деятельности и ее результатам;

-организация творческого взаимодействия в системе «преподаватель-студент»;

-личностно-ориентированная направленность технологии формирования инновационной культуры;

-овладение будущими педагогами инновационными педагогическими технологиями;

-овладение будущими педагогами информационно-коммуникационными технологиями.

Показателями компетенций являются знания (понимание), их применение, коммуникативные умения, практическое мышление, самостоятельность.

По отношению к выпускникам вузов компетентность определяется как ожидаемые достижения, которые определяют, что будет способен делать выпускник по завершении образовательной программы.

Характеристикой компетентности является готовность выпускника на основе полученных знаний, умений, навыков, опыта решать профессиональные задачи и, следовательно инновационная компетентность - это конечный результат профессиональной подготовки.

Мы считаем, что создание в вузе условий для организации инновационно-проективной, практико-ориентированной инновационной деятельности позволит формировать выпускников, способных к инноваторству, умеющих отвечать вызовам времени, готовых преобразовывать окружающее пространство и самих себя.

Для этого необходимо постоянное совершенствование методов, средств, методик обучения и воспитания, образовательных технологий. В преподавание дисциплин нужно внедрять собственные научные и научно-методические разработки. В программах четко выделять практико-ориентированные компоненты, активные и интерактивные методы обучения, использовать инновационные образовательные методы и технологии, повышающие результативность обучения и самообучения.

Формирование инновационной компетентности и готовности будущего педагога к инновационной деятельности должно строится на основе интеграции, фундаментализации знаний, а также опираться на личностно-деятельностный, компетентностный и контекстный подходы подготовки специалистов в вузе.

Выделим следующие компоненты инновационной компетентности:

- мотивационный;
- когнитивный;
- процессуальный;

Проведенное эмпирическое исследование состояния рефлексии в общении у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи позволяет сделать вывод о дефицитарности как компонентов рефлексии в общении, так и предпосылок ее развития у дошкольников с речевыми нарушениями в сравнении с нормально развивающимися сверстниками [4].

На основании результатов анализа эмпирических данных можно выделить следующие типы детей, характеризующиеся различными уровнями развития, как предпосылок становления рефлексии в общении, так и уровнем развития её компонентов:

1) «Коммуникативные»: дети ориентированы на общение со взрослыми и сверстниками, с желанием идут на контакт с экспериментатором, с энтузиазмом обосновывают свои ответы и комментируют собственную деятельность (хотя при этом часто допускают ошибки). Содержательно речь детей наполнена рассказами и комментариями преимущественно об их социальном окружении и взаимоотношениях с окружающими. Деятельность детей направлена не столько на результат, сколько на сам её процесс.

2) «Когнитивные»: дети любопытны и любознательны, выполняют предложенные им задания с желанием, но при этом свою деятельность не комментируют или комментируют весьма ограниченно. Высказывания детей при обосновании своих ответов касаются преимущественно самого задания. Деятельность детей направлена на результат.

3) «Эмпатийные»: дети очень эмоциональны, обладают выразительной интонацией, мимикой, движениями. Дошкольники склонны к сопереживанию, сочувствию, эмпатии, проявляют способность поставить себя на место другого, децентрироваться. Дети могут обозначить и описать настроение и поведение других людей в различных ситуациях.

4) «Рефлексирующие»: дети способны анализировать свое поведение, настроение, социальное положение, сопоставлять их с поведением, настроением, социальным положением сверстников. Дети способны дать характеристику, как другому, так и себе, ориентируясь при этом на различные социальные каналы.

Таким образом, каждой типовой группе присущи свои цели психолого-педагогического воздействия, наиболее точно определяющие актуальный уровень развития детей и основные направления работы по развитию рефлексии в общении, что необходимо отразить в модели формирования рефлексии а общении у старших дошкольников с речевыми нарушениями.

Модель формирования рефлексии в общении должна отражать специфику развития рефлексии в онтогенезе. Поэтапное формирование рефлексии в общении предполагает изначально развитие предпосылок становления рефлексии в общении, а затем компонентов рефлексии в общении.

Модель формирования рефлексии в общении имеет сложную структуру, состоящую из нескольких блоков: диагностический, целевой, содержательный, технологический, контрольно-оценочный (см. Рис. 1).



Рис. 1 Модель формирования рефлексии в общении у старших дошкольников с нарушениями речи

Внедрение представленной модели позволит сформировать рефлексию в общении у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями. Данная модель учитывает специфику нарушения детей с ОНР, а также границы проявления рефлексии в общении в старшем дошкольном возрасте.

Рассмотрим структуру модели более подробно.

Диагностический блок представлен диагностикой предпосылок развития рефлексии в общении, а также ее компонентов и включает следующие

- принцип системности;
- принцип опережения растущих профессиональных, социальных и личностных потребностей;
- принцип самосохранения, саморазвития и самоуправления;
-принцип непрерывности образования как главного условия профессионального саморазвития;
- принцип синтеза традиционного и новаторского;
- принцип единства функционирования локальных и глобальной информационной систем [10].

Основными направлениями развития инновационной образовательной среды вуза являются: обеспечение единства профессиональной подготовки и формирования гражданского самосознания обучаемых; педагогическое обеспечение инновационного процесса вуза; мотивирование и стимулирование проявления инновационного потенциала профессорско- преподавательского состава в образовательном процессе вуза; развитие студенческого самоуправления; усиление связи с производством, работодателями, бизнесом; развитие инновационного ресурса вуза и информационных сетей [10].

Можно сделать вывод, что образовательная среда - совокупность устанавливающихся в педагогическом процессе организационно-дидактических условий и факторов, а также межличностных отношений, оказывающих влияние на формирование личности с заданными качествами. В целом создание инновационной образовательной среды в вузе должно способствовать формированию инновационной компетентности студентов и готовности к инновационной деятельности.

Отметим, что инновационная деятельность педагога в современном образовании - важнейшая составляющая образовательного процесса. Это целенаправленная педагогическая деятельность, направленная на внедрение новой педагогической практики, повышающей качество образования. В связи с этим готовность педагога к инновационной деятельности является важным условием его профессионального развития.

Инновационная компетентность отражает системный уровень сформированности инновационных знаний, умений, компетенций и опыта инновационной деятельности, *способности творить, создавать новый продукт, вводить новые технологии и методы в процесс обучения,* выступающая в качестве меры готовности личности использовать свой инновационный потенциал для максимально эффективного достижения инновационных целей профессиональной деятельности [14].

Н.Ю.Звягинцева отмечает, что инновационная компетентность предполагает владение специалистом исследовательской, стратегической, креативной, системообразующей, коммуникативной компетенциями [5]. Формирование инновационной компетентности - это процесс профессионального развития, наделяющий педагога значимыми профессиональными инновационными компетенциями.

По мнению Ильиной Н.Ф., инновационная компетентность педагога – это интегральная профессионально-личностная его характеристика, определяющая качество деятельности, выражающаяся в способности успешно действовать в постоянно обновляющейся профессиональной среде, отражающая личностную, теоретическую и практическую готовность к введению новшеств, т.е. разработке и внедрению принципиально новых образов содержания и

педагогической деятельности. Целью инновационной среды является обеспечение условий формирования компетенций инновационной деятельности, становление личности и реализация инновационного потенциала субъектов образования, приобретения личного опыта участия в разработке, распространении и внедрении инноваций; расширение возможностей самообразования, профессионального роста, интеграция научной и деловой активности в области инноваций; практическая реализация перспективных инновационных проектов [12].

Таким образом, инновационная образовательная среда понимается как продукт субъект-субъектных отношений всех участников образовательного процесса, отличающийся тем, что он базируется:

-на инновационном содержании образования, отраженном в авторских образовательных программах и в индивидуальных образовательных траекториях обучающихся;

-на инновационных технологиях образования, основанных на трансдисциплинарном подходе, интерактивных методах обучения и тьюторстве;

-на инновационных методах воспитания, основанных на уточненных методах воспитательной работы с молодежью в современных условиях;

-на новых формах управления образовательной средой, основанных на создании ситуационно-прогностических центров в вузах;

-на безопасной образовательной среде вуза, основанной на непрерывном мониторинге и регуляции опасностей, влияющих на качество образования в вузе [3].

Мы согласны с тем, что инновационная образовательная среда вуза представляет собой совокупность содержания, форм, методов и средств обучения, основанных на трансфере достижений современной науки и техники в учебный процесс вуза и направленных на формирование инновационной личности обучаемых, способных принимать креативные решения в профессиональной области [4].

Успех формирования у студентов инновационных компетенций зависит от создания условий для развития творческого потенциала в образовательном процессе и построения на этой основе базиса для успешной карьеры и самоидентификации, в этом состоит личностный смысл инновационной образовательной среды. Социальный смысл инновационной образовательной среды состоит в создании благоприятных условий подготовки конкурентноспособного специалиста.

Основными тенденциями развития инновационной образовательной среды являются: взаимопроникновение и сближение ее внешней и внутренней составляющих; усиление общественного фактора на развитие инновационной среды[1],сращивание исследовательской работы вуза с интересами производства, бизнеса, администрации региона; приоритетность воспитательной работы со студентами в процессе профессиональной подготовки специалистов [10].

Вслед за Продиблох Н.Е., мы считаем, что основой формирования и развития инновационной образовательной среды вуза могут служить следующие принципы:

- принцип открытости (жизни; теориям, концепциям и идеям; личности и обществу);

методики: тест «Исключение предметов» («4-й лишний»), нестандартизированные самоотчеты «Какой я?», «Что я лучше всего умею?», «Неоконченный рассказ» (К. Фопель), диагностика развития речи дошкольников, модифицированная методика «Лесенка» (Т.В. Дембо - С.Я. Рубинштейн), модифицированная методика «Кто Я?» (М.Кун, Т.Макпартленд), модифицированная методика Ж.Пиаже «Три горы», модифицированная методика Р.С.Немова «Выбор в действии», модифицированный вариант ситуаций Р.М. Калинина методика «Закончи историю», тест тревожности (Р.Тэммл, М.Дорки, В.Амен). На основании реализации представленной диагностической программы дети распределяются в соответствии с типологией на коммуникативных, когнитивных, эмпатийных и рефлексирующих. После этого происходит переход к целевому блоку.

Целевой блок заключается в определении целей и задач психолого-педагогического воздействия с учетом особенностей типовой группы детей.

Сущность содержательного блока сводится к определению основных направлений работы в процессе коррекционно-педагогического воздействия. На данном этапе необходимо определить алгоритм развития рефлексии в общении и последовательность формирования желаемых качеств с учетом особенностей типовой группы детей.

Технологический блок раскрывает организационные аспекты формирования рефлексии в общении у старших дошкольников с нарушениями речи и реализуется посредством создания специальных педагогических условий (см. Табл. 1).

Таблица 1

Педагогические условия формирования рефлексии в общении у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями

Вид / Применение	Текущая рефлексия	Итоговая рефлексия
Место в структуре занятия	Применяется в течение занятия в виде остановки предметной деятельности или активизации рефлексивной деятельности (проблемные ситуации, вопросы, задачи).	Применяется в конце занятия или темы.
Направленность	- Рефлексия настроения и эмоционального состояния; - Рефлексия деятельности.	- Рефлексия настроения и эмоционального состояния; - Рефлексия деятельности; - Рефлексия содержания материала.
Форма рефлексии	- Невербальные формы: графическое или рисуночное обозначение происходящих изменений. - Вербальные формы: устное обсуждение, рассказ; проговаривание происходящих изменений.	- Невербальные формы: графическое или рисуночное обозначение происходящих изменений. - Вербальные формы: вывод о выполненной деятельности
Методические приемы	- Рефлексивные вопросы («Что нового ты узнал?», «Что помогло тебе справиться с трудностями?», «Что у тебя получилось лучше всего?» и т.д.); - Аргументирование ответа (использование в речи подчинительных союзов)	- Рефлексивный экран (лучше всего у меня получилось…, хуже всего у меня получилось…, меня удивило…, теперь я могу…); - Упражнение «Плюс – минус - интересно»; - Упражнение «Комплимент» (оценка деятельности другого с ее пояснением).
Результат применения рефлексии	- Сконструированное понятие; - Найденная причинно-следственная связь или закономерность; - Осознание процессов познания окружающего мира, осознание своего психологического состояния.	- Осознание результата своей деятельности на занятии; - Понимание личностных, интеллектуальных или эмоциональных изменений в конце занятия.

Контрольно-оценочный блок представляет собой диагностику состояния рефлексии в общении у детей старшего дошкольного возраста и определение типа группы детей в соответствии с развитием рефлексии в общении.

Выводы. Таким образом, представленное организационно-содержательное обеспечение коррекционно-педагогического процесса призвано вывести ребенка на позицию субъекта, деятеля, преобразователя. В рамках внедрения представленной выше модели развития рефлексии в общении формируется не только активная социальная позиция, но и происходит активизация психических процессов и самосознания, способствующие коррекции ведущего нарушения при ОНР посредством развития произвольности, способности к планированию и самостоятельной реализации деятельности, самоконтролю и самооценке, что позволяет развивать такие личностные и психологические качества, которые будут

Как свидетельствует вузовская практика, «создание (преобразование) образовательной среды вуза – это сложная, многогранная, масштабная проблема. Ее решение требует всестороннего ресурсного, прежде всего научного, обеспечения» [9].

В рамках данной статьи рассмотрим современные подходы к определению сущности инновационной образовательной среды.

В современной психолого-педагогической литературе выделяется большое количество типов образовательной среды: традиционная, социальная, учебная, информационная, гуманитарная, природная, творческая, игровая, технологическая, креативная, интегрированная, коммуникативная и др. Особое внимания ученых акцентировано на изучение инновационной (Г. Беляев, М. Диденко, Ю. Карпова, Н. Разина и др.), информационно-образовательной (А. Андреев, И. Захарова, А. Остроумова, Е. Печерская, В. Стародубцев и др.), виртуальной (Н. Королева, А. Митина, Н. Рыжова), рефлексивной (Т. Давыденко и И. Шумакова, А. Малахова), здоровьесберегающей (М. Сентизова, Н. Рылова, Г. Тушина) среды.

Современные понятия «образовательная среда» предложены в работах Н. Гонтаровской, Т. Гущиной, Е. Лактионовой, А. Савенкова, А. Хуторского и др. Различные аспекты влияния образовательной среды на развитие личности рассматриваются в научных исследованиях Б. Вульфова, А. Коберника, Ю. Мануйлова, Л. Новиковой и др. Структура образовательной среды исследована Ю. Кулюткиным, Е. Климовым, В. Пановым, В. Слободчиковим и др. Типология образовательной среды нашла отражение в научных исследованиях А. Артюхиной, Я. Корчака, С. Тарасова, В. Ясвина и др.

Определяя сущность инновационной образовательной среды, Алисов Е. А., Подымова Л. С. отмечают, что ее отличительной чертой является «синтез основополагающих факторов развития личности - среды жизнедеятельности, воспитания, самообразования и самовоспитания, направленных на реализацию творческого потенциала обучаемого. Такая среда представляет собой комплексную форму функционирования и реализации основополагающих принципов инновационной педагогики и является единым образовательным пространством учебного заведения, позволяющим кооперировать усилия всех заинтересованных субъектов и объектов в качественной подготовке будущих специалистов» [1, с. 61].

Шмелева Е. А. отмечает, что «формирование инновационной среды направлено на развитие инновационного потенциала, необходимого для генерирования новых идей, создания новых продуктов, технологий, продвижения фундаментальных и прикладных исследований в разных отраслях знания, в т. ч. педагогического, на развитие инновационной активности личности как основного критерия готовности к инновационной деятельности» [14, с. 14].

Инновационная среда выступает механизмом оптимизации инновационного потенциала, необходимого для генерирования новых идей, создания новых продуктов, технологий, продвижения фундаментальных и прикладных исследований в разных отраслях знания, в т.ч. педагогического, развития инновационной активности личности как основного критерия готовности к инновационной деятельности в профессиональной сфере. Инновационная образовательная среда вуза является главным условием реализации содержания подготовки будущего учителя к инновационной

Изложение основного материала статьи. В реализации государственной стратегии инновационного развития именно образование выступает носителем идеологии инновационного обновления, и в нем должны создаваться необходимые для инновационных процессов условия в виде развитой среды генерации знаний, аккумуляции интеллектуальных и творческих потенциалов общества[13].

Известно, что инновации в образовании и науке объявлены ключевым условием подъема качества образования. Как отмечает Э.А. Манушин, «до сих пор острой проблемой вузовского образования остается несоответствие уровня и качества подготовки специалистов требованиям инновационной экономики. Именно такое соответствие должно в первую очередь определять качество образования, предоставляемого системой образования (и не только высшего)» [8].

В действующих нормативных документах, определяющих уровень квалификации педагога, в том числе регламентирующих порядок прохождения педагогическими работниками аттестации, подчеркивается, что инновационная деятельность, совершенствование методов обучения и воспитания посредством реализации инноваций, освоение новых образовательных технологий является одним из основных компонентов профессиональной компетентности [7, с. 138].

Сегодня меняется модель обучения и современные условия определяют новые контексты деятельности педагога. Многоуровневая подготовка специалистов требует создания новой образовательной среды в вузе, которая максимально способствовала формированию общенаучных, профессиональных компетенций, а также инновационных компетенций.

Инновационные компетенции предполагают выработку адекватного отношения к новшеству, к ситуации неизвестности, умению быстро реагировать в таких условиях и принимать грамотные решения на опережение. В «Стратегии инновационного развития РФ на период до 2020 года» обозначены ключевые инновационные компетенции:

- «способность и готовность к непрерывному образованию, постоянному совершенствованию, переобучению и самообучению, профессиональной мобильности, стремление к новому»;
- «способность к критическому мышлению»;
- «способность и готовность к разумному риску, креативность и предприимчивость, умение работать самостоятельно и готовность к работе в команде, готовность к работе в высококонкурентной среде»;
- «широкое владение иностранными языками как коммуникационными инструментами эффективного участия в процессах глобализации, включая способность к свободному бытовому, деловому и профессиональному общению на английском языке» [11].

Исследователи считают, что обеспечение качественно нового уровня подготовки специалистов, инициаторов инновационных процессов возможно при условии создания инновационной образовательной среды в вузе.

Одной из ключевых задач «Стратегии инновационного развития РФ на период до 2020 года» выступает «развитие среды, благоприятной для инноваций. Перед системой образования на всех этапах, начиная с дошкольного, в части содержания, методов и технологий обучения стоит задача ориентации на формирование и развитие навыков и компетенций, необходимых для инновационной деятельности» [11].

способствовать успешной инклюзии детей заявленной категории в образовательное пространство.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Сознание как проблема психологии поведения / Л.С.Выготский // Собр. соч. в 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии. – М.: Педагогика, 1982.

2. Леханова, О.Л. Рефлексия в общении как условие социализации дошкольников с общим недоразвитием речи / О.Л. Леханова, О.А. Глухова // Вестник Череповецкого государственного университета: Научный журнал. - 2011. - № 4. – С. 94-99.

3. Лушпаева, Е.В. Развитие рефлексии в общении средствами социально-психологического тренинга: автореф. дис. … канд. психол. наук / Е.В. Лушпаева. – М., 1989.

4. Lekhanova, O.L. Nonverbal encoding and decoding of nonverbal communication means as a condition of reflection development in communication in children with speech underdevelopment / O.L. Lekhanova, O.A. Glukhova // Procedia - Social and Behavioral Sciences 233C (2016) pp. 504-507.

Педагогика

УДК: 796.07

кандидат педагогических наук, профессор Лигута Владимир Филиппович
Дальневосточный юридический институт МВД России (Хабаровск);
доцент кафедры физической подготовки Горин Кирилл Юрьевич
Дальневосточный юридический институт МВД России (Хабаровск)

МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КУРСАНТОВ КАК ФАКТОР СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ МВД РОССИИ

Аннотация. В статье рассматриваются мотивационно-ценностные особенности курсантов 1-4 курсов. Определены мотивы поступления в вуз, значимость высшего юридического образования, отношение к спорту, физической подготовке, учебному процессу, молодежному досугу, здоровому образу жизни, факторам сохранения и укрепления здоровья.

Ключевые слова: мотивация, курсанты, учебно-воспитательный процесс, спорт, физическая подготовка, здоровый образ жизни.

Annotation. In article motivational and valuable features of cadets of 1-4 courses are considered. Motives of entering a higher education institution, the importance of the higher legal education, the relation to sport, physical training, educational process, youth leisure, a healthy lifestyle, factors of preservation and promotion of health are defined.

Keywords: motivation, cadets, teaching and educational process, sport, physical training, healthy lifestyle.

Введение. Происходящие в МВД России реформы наметили новые подходы к преобразованиям образовательной системы, уделив при этом важное внимание вопросам воспитания курсантов и, прежде всего,

формированию у них духовности, нравственности, патриотизма, идеалов, способствующих становлению личности будущего полицейского.

В связи с этим требуется разработка и реализация новой образовательной концепции в вузах МВД России, сочетающей все сферы развития личности и направленной на выявление нравственных, патриотических ценностей в правоохранительной деятельности, воспитание у курсантов ценностного отношения к ней. От того, какое воспитание будет дано курсантам, к каким ценностям и идеалам они будут стремиться, зависит судьба российской полиции [1, 5].

Мотивационно-ценностная сфера является одной из базовых составляющих в структуре личности, которая определяет социальное поведение человека, его профессиональную и личностную реализацию [2, 3, 4].

Все эти обстоятельства усиливают значимость исследований, направленных на разработку, управление и совершенствование учебно-воспитательного процесса в высших учебных заведениях МВД России на основе получения информации о мотивационно-ценностных особенностях курсантов.

Формулировка цели статьи. Цель исследования – получить социологическую информацию об отношении курсантов к учебному процессу, физической культуре, спорту, предмету «Физическая подготовка», о ценностных ориентациях, молодежном досуге для дальнейшего совершенствования учебно-воспитательного процесса в вузе.

С целью исследования связан ряд исследовательских задач, в ходе решения которых предполагалось выяснить:

– каковы мотивы поступления в вуз;

– каково отношение курсантов к учебному процессу;

– является ли физическая культура и спорт ценностью для курсантов, чем именно привлекает их физкультурно-спортивная деятельность;

– какое место физкультурно-спортивная деятельность занимает в образе жизни и в будущей профессии курсантов;

– какие вопросы, касающиеся организации и методики проведения занятий по физической подготовке, интересуют курсантов;

– каково мнение курсантов о возможности и целесообразности улучшения работы по физической подготовке, досуговой деятельности;

– ведут ли курсанты и слушатели здоровый образ жизни, отношение их к некоторым вопросам политики.

Методы исследования: анализ специальной литературы по теме исследования; сбор первичной социологической информации при помощи специально разработанной нами анкеты, которая включала 58 вопросов и 285 различных вариантов ответов; методы математической статистики.

Изложение основного материала статьи. В социологическом опросе, проведенном в 2015/16 учебном году, приняли участие 327 курсантов (185 юношей и 142 девушки) 1-4 курсов дневной формы обучения Дальневосточного юридического института МВД России.

Следует отметить, что для респондентов младших курсов основным мотивом поступления в вуз в большей степени является желание стать хорошим специалистом, для старшекурсников - получение высшего образования (табл. 1).

Педагогика

УДК-378.121

кандидат педагогических наук, доцент Эркенова Асият Владимировна
Карачаево-Черкесский государственный
университет имени У. Д. Алиева (г. Карачаевск);
кандидат педагогических наук, доцент Урусова Зурият Магометовна
Карачаево-Черкесский государственный
университет имени У. Д. Алиева (г. Карачаевск)

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СУЩНОСТИ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

Аннотация. В статье осуществляется анализ современных понятий образовательной практики: «инновационная образовательная среда», «инновационные компетенции», «инновационная компетентность»; определены условия формирования у будущего педагога инновационной компетентности; раскрываются компоненты инновационной компетентности: мотивационный, когнитивный, процессуальный, управленческий, рефлексивный.

Ключевые слова: инновационная образовательная среда вуза, инновационная компетентность, инновационные компетенции, инновационная деятельность, инновационные процессы в образовании, творчество.

Annotation. The article is carried out the analysis of modern concepts of educational practice, "an innovative educational environment", "innovation competence", "innovation competence"; The conditions of formation at the future teacher of innovative competence; disclosed components of innovative competence: motivational, cognitive, procedural, administrative, reflective.

Keywords: innovative educational environment of high school, innovative competence, innovative competence, innovation, innovative processes in education, creativity.

Введение. Сегодня мы осознаем необходимость подготовки педагогов, хорошо разбирающихся в актуальных проблемах образования и находящих нетрадиционные инновационные пути их решения. Ведь современное общество и государство ставит перед системой высшего образования задачу подготовки специалистов, способных быстро адаптироваться в изменяющихся условиях экономической действительности и гибко реагировать на возникающие проблемы.

Анализ ряда исследований, посвящённых вопросам модернизации российского образования и обеспечению инновационного развития общества (А.И. Гретченко, Б.С. Гершунский) показал, что одной из главных проблем является проблема подготовки, образования и формирования людей, способных обеспечить переход российской экономики на инновационный путь развития.

Формулировка цели статьи. Осуществить анализ современных понятий образовательной практики: «инновационная образовательная среда», «инновационные компетенции», «инновационная компетентность»; определить условия формирования у будущего педагога инновационной компетентности.

Поскольку большинство упражнений в физической подготовке офицеров войск противовоздушной обороны отрабатываются на протяжении всего годичного цикла подготовки, их регулярное повторение, при условии высокой интенсивности и хорошей технике выполнения позволяет военнослужащим вырабатывать надлежащие навыки. В то же время каждое упражнение желательно разнообразить, делая акценты на различные элементы и приемы, что значительно повышает заинтересованность военнослужащих и позволяет достичь ощутимых результатов в кратчайшие сроки. После 3-4 тренировочных микроциклов комплекс упражнений следует существенно обновлять.

Выводы. Ухудшение физической подготовленности испытуемых от начала исследования к его концу наблюдается на протяжении педагогического эксперимента. В большинстве тестируемых упражнений произошёл спад показателей, в том числе и в общей оценке физической подготовленности, что подтверждает несовершенство традиционной методики физической подготовки военнослужащих по контракту. Так, как достаточный уровень физической подготовленности является основой военно-профессиональной деятельности военнослужащих по контракту, поэтому возникает необходимость разработки технологии развития физических качеств на основе современных методических направлений и подходов с использованием эффективных средств и методов.

Литература:

1. Дементьев К.Н., Пристав О.В., Скороходов А.А. и др. Специальная физическая подготовка курсантов военного института железнодорожных войск и военных сообщений для повышения эффективности формирования профессионально важных двигательных умений и навыков // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2014. - № 9 (115). – С. 39-45.

2. Лапин В.В. Комплексная методика проведения физической подготовки с офицерами дежурных смен космических войск // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2009. - № 1 (47). – С. 68-73.

3. Наставление по физической подготовке в Вооружённых Силах Российской Федерации (НФП-2009). – СПб: ВИФК, 2009. – 248 с.

4. Никитушкин В.Г. Основы научно-методической деятельности в области физической культуры и спорта: учебник для вузов. - М.: Советский спорт, 2013. - 280 с.

5. Синенко С.А. Методика проведения занятий по физической подготовке с личным составом подразделений морской пехоты к проведению амфибийных операций // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2008. - № 12 (46). – С. 70-73.

6. Стратегия социального развития Вооружённых сил Российской Федерации на период до 2020 года. Решение коллегии Министерства обороны Российской Федерации от 28 марта 2008 года. – С. 542-559.

Таблица 1

Основные мотивы поступления в вуз

Варианты ответов	Юноши		Девушки		Всего по вузу	
	%	мес-то	%	мест о	%	мес-то
Желание стать хорошим специалистом	46,5	1	52,6	1	48,6	1
Желание получить высшее образование	36,2	2	34,2	2	35,2	2
За компанию с друзьями	5,3	4	6,7	3	6,0	3
Возможность избежать службы в армии	5,6	3	-	-	5,6	4
Поступил учиться по настоянию родителей	4,1	5	6,5	4	4,6	5

На вопрос, «Что на Ваш взгляд, дает человеку высшее образование?» курсанты на первое место поставили хорошую профессию, на второе место – успех в жизни, на третье – материальное благополучие, далее следует – диплом, дающий определенный статус, высокий уровень культуры. Полученные ответы совпадают с результатами, отмеченными при проведении подобного опроса среди молодежи данного возраста в 2000 году в России, в том числе, и в Хабаровском крае.

Следующий вопрос касался отношения к учебе. Результаты опроса показали, что постоянно готовятся к занятиям в течение учебного года – 36,7% курсантов, изредка – 59,0%, не готовятся вообще – 4,3%. Девушки по сравнению с юношами большее время уделяют самостоятельной подготовке. В определенной степени данная ситуация, на наш взгляд, объясняется спецификой обучения в специализированном вузе, т.к. 70,5 % курсантов и слушателей, принявших участие в опросе, отметили большую усталость в процессе учебы и службы в институте. Особенно это касается девушек. В тоже время более 80,0% курсантов не жалеют о том, что поступили в ДВЮИ МВД России. Такое положение свидетельствует о том, что в вузе эффективно происходит отбор абитуриентов, которые в большей степени мотивированы на свою будущую профессию. Всего 7,8% респондентов отметили, что они жалеют о своем выборе, 12,0% не определились с ответом на данный вопрос.

Одной из основных задач проведенного анкетного опроса являлось получение информации, характеризующей уровень физической активности курсантов, роли физкультурно-спортивной деятельности в профессиональной подготовке будущих сотрудников органов внутренних дел, отношение их к курсу физической подготовки, проводимому в вузе, а также их мнение о возможности и целесообразности его улучшения.

Данные социологического исследования показали, что 32,4% курсантов (из них 42,7% юношей и 22,0% девушек) помимо учебных занятий физической подготовкой дополнительно занимаются в различных спортивных секциях. Из

этого числа 17,0% респондентов, преимущественно девушки, посещают различные спортивные и оздоровительные секции г. Хабаровска.

На вопрос «Нравятся ли Вам занятия физической подготовкой, проводимые в институте?» 82,5% ответили положительно, 5,2 % - отрицательно, остальные 12,3% ответили «нравятся иногда».

Результаты опроса свидетельствует о высоком профессиональном уровне преподавателей кафедры физической подготовки, которые в ходе учебных занятий формируют у курсантов умения и навыки, необходимые для их профессиональной деятельности, развивают различные двигательные качества.

В таблице 2 представлены наиболее привлекательные виды двигательной деятельности для курсантов и слушателей в процессе учебных занятий по физической подготовке в вузе.

Таблица 2

Наиболее привлекательные виды двигательной деятельности для курсантов в процессе учебных занятий по физической подготовке в вузе

Виды двигательной деятельности	Юноши		Девушки		Всего по вузу	
	%	место	%	место	%	место
Игровые виды спорта	65,3	1	68,1	1	66,7	1
Борьба самбо	32,9	2	20,0	3	26,4	2
Боевые приемы борьбы	22,2	4	14,2	4	18,2	3
Легкая атлетика	8,1	6	23,5	2	15,8	4
Рукопашный бой	23,5	3	3,9	5	13,7	5
Восточные единоборства	10,0	5	3,4	6	6,7	6

Анализ опроса выявил, что только 61,1% курсантов и слушателей умеют хорошо плавать**.** Вообще не умеют плавать 9,0% девушек и 1,5% юношей.

Об осознании роли физической подготовки в профессиональной деятельности специалистов правоохранительных органов свидетельствует тот факт, что 55,6% курсантов считают необходимым заниматься физической подготовкой 2-3 раза в неделю, 18,2% - более 3 раз и 12,2% - каждый день. Данное понимание характерно как для юношей, так и для девушек.

Основными мотивам, побуждающими заниматься физической культурой и спортом для курсантов и слушателей, являются: развитие двигательных способностей, физическое совершенствование, укрепление здоровья.

Более 70% респондентов считают, что занятия физической подготовкой и спортом помогают успешно справляться со своими профессиональными обязанностями.

Для совершенствования учебного процесса по физической подготовке курсанты в первую очередь предлагают ввести дополнительные занятия по видам спорта, не предусмотренным учебной программой (табл. 3).

Для решения задач физической подготовки офицеров войск противовоздушной обороны, в экспериментальной технологии используются метод круговой тренировки, интервальный метод и метод сопряжённых воздействий.

Метод круговой тренировки обеспечивает комплексное воздействие на различные мышечные группы. Упражнения проводятся по станциям и подбираются таким образом, чтобы каждая последующая серия включала в работу новую группу мышц. Число упражнений, воздействующих на разные группы мышц, продолжительность их выполнения на станциях зависят от задач, решаемых в тренировочном процессе по физической подготовке. Индивидуальная величина нагрузки определяется с помощью, так называемого максимального теста (МТ). Для развития силовых, координационных, скоростно-силовых способностей и выносливости в разделах физической подготовки военнослужащих предлагается использовать четыре комплекса упражнений методом круговой тренировки. Все комплексы упражнений применяются в начале основной части учебно-тренировочного занятия.

Для формирования у военнослужащих военно-прикладного навыка необходимо качественное развитие силовых и скоростно-силовых способностей. Интервальный метод является весьма эффективным методом для воспитания данных способностей. Применение данного метода предполагает строго дозированные интервалы нагрузки и отдыха. Для выполнения каждого упражнения определяется: последовательность выполнения двигательных действий, число серий, число повторений в серии, отношение времени работы и отдыха. Комплекс упражнений силовой направленности используется в конце подготовительной части учебно-тренировочного занятия. Упражнения в комплексе в основном с отягощениями. Продолжительность упражнения определяется количеством повторов, количество выполняемых серий – 2, отдых между упражнениями – 1 минута, отдых между сериями составляет 3 минуты.

Метод сопряженных воздействий позволяет совершенствовать техническую и специальную физическую подготовку военнослужащих, и применяется в процессе совершенствования технических действий для улучшения их качественной основы, то есть результативности. Большое значение для рукопашного боя имеет быстрота двигательной реакции, связанная с быстротой реагирования на удары и передвижения противника. Для этого предлагаются специальные упражнения по характеру и структуре движений сходные с технико-тактическими действиями рукопашного боя, при этом выполнение этих действий проходит в непривычных сочетаниях в строго дозированных временных интервалах –1,5-2 минуты.

Для эффективной физической подготовки офицеров необходимо использование комплексов упражнений, включающих динамические и статические усилия, что позволяет улучшать физическую подготовленность и совершенствовать техническое мастерство – метод сопряжённого воздействия. Особенно эффективными считаются упражнения с партнером, которые не требуют специального оборудования, их могут выполнять одновременно все военнослужащие. Для комплексного совершенствования физических качеств используются соревновательно-игровые задания, как способ приобретения и совершенствования знаний, умений и навыков, развития двигательных и морально-волевых качеств военнослужащих.

Рассматривая динамику общей суммы баллов по четырем тестам, отражающим показатели силовых, скоростных и координационных способностей, выносливости, военно-прикладного навыка, мы можем сказать о том, что к концу исследования произошёл спад на 11,1% (рис. 5).

Результатом педагогического эксперимента явилась разработанная технология совершенствования физической подготовленности офицеров войск противовоздушной обороны на основе дифференцированного подхода в развитии физических качеств с использование метода круговой тренировки, интервального метода и метода сопряжённых воздействий.

Большинство специалистов говорит о том, что организационно-методические особенности физической подготовки военнослужащих в формировании двигательных навыков и развитии физических качеств соответствуют общим положениям спортивной тренировки в области средств, общепедагогических принципов и методов, поэтому содержание физической подготовки военнослужащих по контракту основывается на закономерностях построения спортивной тренировки.

Планирование разделов физической подготовки определяется Наставлениями по физической подготовке в ВС РФ (2009). Годовой объем нагрузки составляет 104 часа, всего планируется 52 микроцикла. В каждом микроцикле проводится два учебно-тренировочных занятия, продолжительностью 60 минут каждое.

Нормирование физической нагрузки во время учебно-тренировочных занятий играет важную роль в эффективном развитии физических качеств, что влечёт за собой повышение уровня готовности офицеров к военно-профессиональной деятельности. Для совершенствования специальной физической подготовленности военнослужащих планируются комплексные учебно-тренировочные занятия один раз в две недели.

Отличительной особенностью экспериментальной технологии учебно-тренировочных занятий от традиционной методики, является использование комплексов упражнений, направленных на коррекцию выявляемых при проведении мониторинга отклонений в физической подготовленности военнослужащих. На основании выявленных индивидуальных показателей в развитии физических качеств военнослужащие, на основе тестирования распределяются на подгруппы по признаку «отстающих» физических качеств, на основе которого они должны выполнять специальные комплексы упражнений, направленные на развитие выносливости, силовых, координационных и скоростно-силовых способностей.

В повышении физической подготовленности военнослужащих, развитии адаптации организма к тренировочному воздействию на протяжении микроцикла происходит воздействие на два физических качества в развивающем режиме с учетом особенностей изучения физических упражнений по разделам физической подготовки и на два качества в поддерживающем режиме – самостоятельная физическая тренировка. В последующем микроцикле, физические качества, находящиеся в развивающем режиме, планируются в поддерживающем режиме, а качества из поддерживающего режима переходят в развивающий режим. Такое развитие физических качеств осуществляется на протяжении всей физической подготовки, то есть в каждом микроцикле планируется поддержание физического качества.

Таблица 3

Предложения курсантов по улучшению процесса физической подготовки в вузе

Предложения	Юноши		Девушки		Всего по вузу	
	%	место	%	место	%	место
Ввести дополнительные занятия по видам спорта, не предусмотренные учебной программой	29,3	1	36,0	1	32,6	1
Дополнительно приобрести спортивный инвентарь	26,0	2	24,1	2	25,0	2
В большей степени обучать умениям и навыкам, которые пригодятся в жизни и служебной деятельности	21,2	4	23,2	3	22,2	3
Увеличить количество занятий по физической подготовке в неделю	25,4	3	13,0	6	19,2	4
Снизить требования к выполнению нормативов	10,5	6	20,0	4	15,2	4
Увеличить число спортивных секций, факультативов по видам спорта	11,9	5	16,5	5	14,2	6

Следующей задачей нашего исследования было изучение некоторых сторон образа жизни курсантов и слушателей.

В общем виде образ жизни людей можно определить как способ организации ими своей жизнедеятельности в социокультурной среде.

Наиболее полно взаимосвязь между образом жизни и здоровьем выражается в понятии «здоровый образ жизни».

Здоровый образ жизни – это прежде деятельность личности, ориентированная в направлении укрепления и развития индивидуального и общественного здоровья. Здоровый образ жизни предполагает отказ от вредных привычек, в том числе курения, употребления алкогольных напитков и наркотических средств.

Основными факторами сохранения и укрепления своего здоровья, как считают курсанты, являются правильное питание, отказ от курения, регулярные занятия физическими упражнениями (табл. 4).

Таблица 4

Основные факторы для сохранения и укрепления здоровья

Варианты ответов	Юноши		Девушки		Всего по вузу	
	%	место	%	место	%	место
Правильное питание	86,4	1	93,1	1	89,7	1
Регулярные занятия физическими упражнениями	83,6	2	70,9	3	77,3	2
Отказ от курения и наркотиков	72,3	3	81,8	2	77,1	3
Поддержание чистоты тела	58,0	4	61,7	4	59,8	4
Отказ от алкоголя	51,9	5	54,6	5	53,2	5

В результате проведенного исследования установлена приверженность курсантов вредным привычкам. Так, в среднем среди опрошенных 36% курят каждый день и несколько раз в неделю, среди них 33,3% юношей и 31,3% девушек. Употребляют спиртные напитки, как придется и по праздникам 76,2% респондентов, среди них 78,1% девушек и 74,1% юношей.

Рассматривая показатели культурного и политического уровня курсантов и слушателей необходимо отметить, что большинство из них посещают культурные мероприятия, проводимые в вузе, в городе, интересуются политикой, читают прессу, художественную литературу. Так, например, 89,6% юношей и девушек посещают спортивные соревнования, проходящие в институте и на спортивных аренах города Хабаровска. Хотели бы сами принимать участие в политической жизни страны 12,3% юношей и 4,5% девушек. Меньшая часть опрошенных не интересуются политикой и не повышает свой культурный уровень.

Главными факторами демократии курсанты считают: 1) законность и порядок; 2) власть народа; 3) учет интересов меньшинства; 4) свободу личности; 5) частную собственность.

Элементом образа жизни человека является его досуг. В табл. 5 представлены виды деятельности, которыми бы хотели заниматься курсанты в свободное время.

при этом на оценку «отлично» не сдал ни один из офицеров, оценку «хорошо» получил 1 испытуемый, оценку «удовлетворительно» получили 17 испытуемых. В сравнении с началом исследования, увеличилось количество испытуемых, выполнивших данный тест на оценку «неудовлетворительно» - 3 офицера. Средний балловый эквивалент в конце исследования составил 35,24 балла (рис. 4).

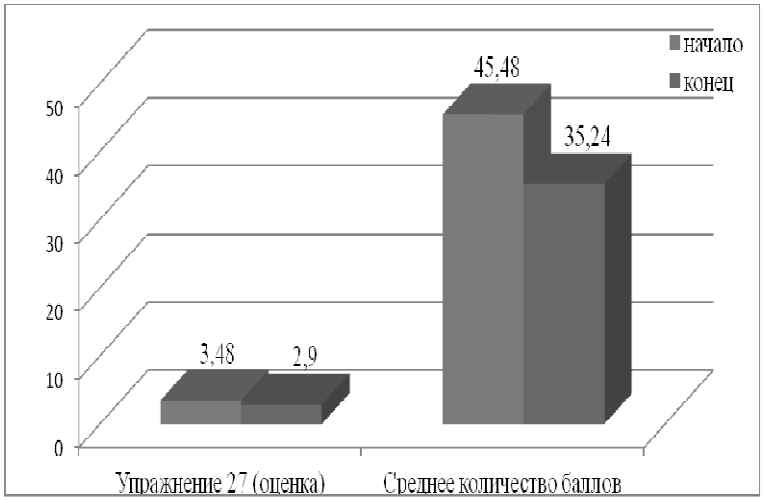


Рис. 4. Динамика изменения показателей военно-прикладного навыка на протяжении исследования

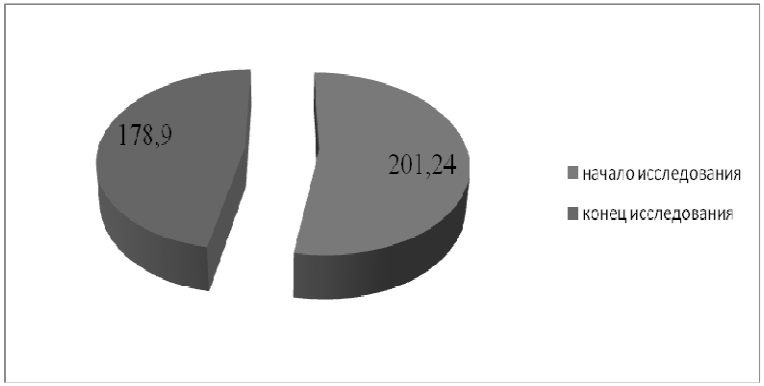


Рис. 5. Динамика изменения общей суммы баллов по 4 тестам на протяжении исследования

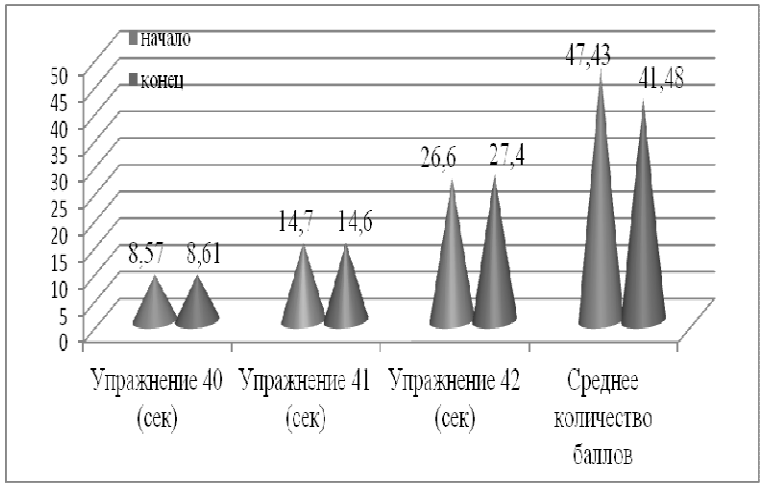


Рисунок 2. Динамика изменения показателей скоростных и координационных способностей на протяжении исследования

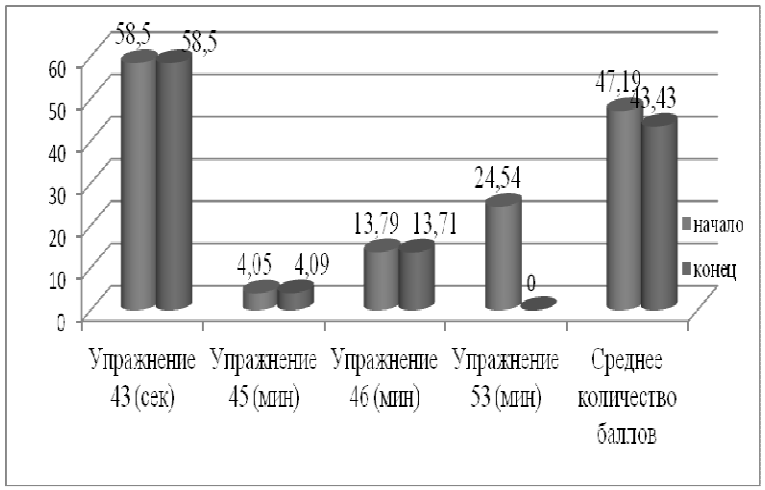


Рисунок 3. Динамика изменения показателей выносливости на протяжении исследования

Средний показатель оценки Упражнения 27 составил в начале исследования 3,48±0,12. Средний балловый эквивалент – 45,48 балла. В конце исследования произошёл спад в показателях оценки комплекса приёмов рукопашного боя (РБ-1) на 16,67%. Средний показатель составил 2,90±0,12,

Таблица 5

Виды деятельности, которыми бы хотели заниматься курсанты в свободное время

Вид деятельности	Юноши		Девушки		Всего по вузу	
	%	место	%	место	%	место
Встречи с друзьями	58,3	1	60,7	1	55,9	1
Культурный досуг	38,4	3	57,4	2	47,9	2
Занятия в спортивных секциях	39,9	2	31,6	3	35,8	3
Посещение дискотек	7,1	6	29,3	4	23,3	4
Просмотр телепередач	11,8	5	12,9	5	12,4	5
Учебные дела	15,3	4	7,3	6	11,3	6

Выводы. Таким образом, проведенное социологическое исследование позволяет выявить мотивационно-ценностные особенности курсантов вуза МВД России: их мотивацию поступления в специализированный юридический вуз, отношение к будущей профессиональной деятельности, учебному процессу, физкультурно-спортивной деятельности, занятиям физической подготовкой, объективно оценить социально-культурный уровень и образ жизни. Это, в свою очередь, поможет наметить основные пути улучшения учебно-воспитательного процесса в высшей учебной организации.

Педагогический процесс формирования мотивационно-ценностного отношения к профессиональной, физкультурно-спортивной деятельности, здоровому образу жизни, освоению специальных знаний, представлений, идеалов, интересов у курсантов вузов МВД России должен осуществляться в культурно-образовательной среде, способствующей развитию ценных устремлений, реализации потребностей, мотивов и норм, определяющих направленность развития личности курсанта.

Литература:

1. Коноплянникова М.В. Формирование ценностного отношения к профессиональной деятельности у курсантов вузов МВД России : автореф. дис. … канд. пед. наук / М.В. Коноплянникова. М., – 2013. – 24 с.

2. Кшевин В.С. Удовлетворенность качеством подготовки выпускников образовательной организации МВД России / В.С. Кшевин, В.Ф. Лигута, К.Ю. Горин // Физическая культура и спорт в профессиональной деятельности: современные направления и образовательные технологии: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции (Хабаровск, 21–22 октября 2016 г.) / Дальневосточный юрид. ин-т МВД России. – Хабаровск: РИО ДВЮИ МВД России, 2016. – С. 200-204.

3. Лигута В.Ф. Мотивы выбора профессии курсантами образовательных организаций системы МВД России / В.Ф. Лигута, В.А. Серебрянников, П.В. Пугач // Совершенствование профессиональной и физической подготовки курсантов, слушателей образовательных организаций и сотрудников силовых ведомств: материалы XVII Междунар. науч.-практич. конф. – Иркутск: ФГКОУ ВПО ВСИ МВД России, 2015. – С. 150-153.

4. Лигута В.Ф. Пути использования мониторинга физического состояния курсантов и слушателей для совершенствования их физической подготовленности / В.Ф. Лигута // Научно-теоретический журнал «Проблемы современного педагогического образования». Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 52. – Ч. 5. – С. 293-302.

5. Лигута В.Ф. Проблемы физической подготовки курсантов образовательных организаций МВД России / В.Ф. Лигута // Совершенствование физической подготовки сотрудников правоохранительных органов: сборник статей / редкол.: С. Н. Баркалов [и др.]. – Орел: ОрЮИ МВД России имени В. В. Лукьянова, 2016. – С. 123-127.

Педагогика

УДК 371
378.1

старший преподаватель Лопачева Ксения Михайловна
«Академия социального управления» (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры воспитательных систем Романова Галина Александровна
«Академия социального управления» (Москва);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры дополнительного образования и сопровождения детства Штанько Ирина Вениаминовна
«Академия социального управления» (Москва)

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ РАЗВИТИЯ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье обоснована необходимость разработки индивидуальной траектории развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях дополнительного образования для обеспечения эффективной социализации личности.

Ключевые слова: индивидуальная траектория развития; воспитание средствами искусства; инклюзивная образовательная среда; социокультурная компетентность; дополнительное образование.

Annotation. In the article the necessity of development of an individual trajectory of development of students with disabilities in terms of additional education for effective socialization.

Keywords: individual development; education by means of art; inclusive educational environment; socio-cultural competence; additional education.

Введение. Художественное образование и воспитание средствами искусства всегда являлось неотъемлемой частью любого полноценного образования. Считая искусство школой восприятия, воображения и чувств, большое внимание известный психолог Б.М. Теплов уделял так называемой способности восприятия, видя в ней общевоспитательное и общеобразовательное значение [4].

В контексте изучаемой проблемы особый интерес у нас вызвали исследования в области арттерапии и артпедагогики, ориентированные на

прикладного навыка. Полученные результаты сравнивались с нормативными показателями, отраженными в Наставлениях по физической подготовке Вооружённых Сил Российской Федерации (НФП-2009) [Наставл. По фп].

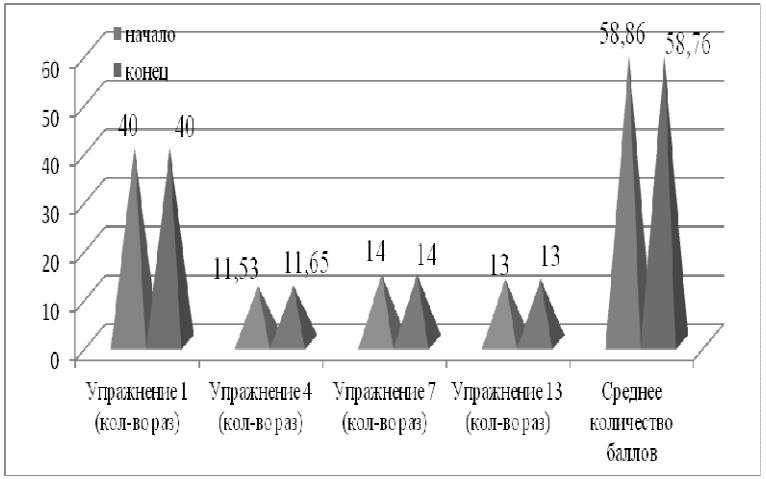


Рисунок 1. Динамика изменения показателей силовых способностей на протяжении исследования

Исследование показателей силовых способностей у испытуемых на протяжении педагогического эксперимента выявило снижение на 0,17%. Общая оценка в баллах силовых способностей в начале исследования составила 58,86±4,16 баллов, в конце исследования 58,76±3,93 балла (рис. 1).

Переведя показатели скоростных и координационных способностей в балловый эквивалент, в конце исследования мы получили спад на 12,54 балла, при этом в начале исследования оценка составила 47,43±4,50 балла, в конце – 41,48±4,39 балла (рис. 2).

Среднее количество баллов, при оценке выносливости в начале исследования составляло 47,19±3,93 балла, к концу исследования произошёл спад на 7,97%, при этом результат составил 43,43±3,87 балла (рис. 3).

подготовленности военнослужащих оценивается как «неудовлетворительный» - 12%, «удовлетворительный» - 65,5% [6]. Снижение уровня физической подготовленности и функционального состояния офицеров отрицательно сказывается на военно-профессиональной деятельности военнослужащих по контракту (Лапин В.В., 2009).

Для улучшения физической подготовленности военнослужащих по контракту требуется научное обоснование технологии, учитывающей значительно различающийся уровень развития физических качеств офицеров.

Цель исследования - разработать технологию совершенствования физической подготовленности офицеров войск противовоздушной обороны на основе дифференцированного подхода в развитии физических качеств, теоретически и экспериментально обосновать необходимость её применения в процессе физической подготовки военнослужащих по контракту.

В соответствии с целью поставлены следующие **задачи исследования**:

1. Рассмотреть основные аспекты физической подготовки военнослужащих и основы дифференцированного подхода в тренировочном процессе с целью определения эффективных средств и методов для развития физических качеств.

2. Исследовать показатели физической подготовленности офицеров войск противовоздушной обороны для изучения динамики их изменения на протяжении педагогического эксперимента.

3. Разработать технологию совершенствования физической подготовленности офицеров войск противовоздушной обороны на основе дифференцированного подхода в развитии физических качеств.

Гипотеза исследования: предполагалось, что традиционная методика физической подготовки военнослужащих не позволяет в полной мере повысить показатели физической подготовленности, следовательно, и физического состояния офицеров войск противовоздушной обороны, в связи с чем, требует совершенствования в аспекте построения учебно-тренировочных занятий на основе: а) применения определённой совокупности методов и методических приемов в организации физической подготовки; б) систематизации средств учебно-тренировочных занятий по физической подготовке, учитывающей индивидуальные особенности офицеров при дифференциации заданий; в) использовании метода круговой тренировки, интервального метода и метода сопряжённых воздействий на основе дифференцированного подхода в развитии физических качеств военнослужащих.

Педагогическое наблюдение, представляющее собой организованный анализ и оценку учебного или учебно-тренировочного процесса без вмешательства в его течение (Никитушкин В.Г., 2013), проводилось с целью изучения двигательного режима офицеров учебного центра зенитной артиллерии войск ПВО в процессе учебно-тренировочных занятий; определения особенностей построения традиционных занятий по физической подготовке, использования физических упражнений в различных частях занятия. Для оценки эффективности воздействия средств физической подготовки на организм офицеров учебного центра зенитной артиллерии войск ПВО был проведен педагогический анализ серии учебно-тренировочных занятий с использованием хронометрирования и пульсометрии.

В ходе эксперимента проводилось педагогическое тестирование физических качеств по упражнениям и экспертное оценивание военно-

выявление возможностей искусства в преодолении тревожности, коммуникативных затруднений у обучающихся, развитии их личностного потенциала, способностей к самопознанию и самореализации. Сегодня все чаще арт-терапия включается в образовательный процесс учебных заведений разного типа и вида, в том числе для людей с ОВЗ, и дает положительные результаты.

Формулировка цели статьи. Определение основных подходов к разработке индивидуальной образовательной траектории художественного развития обучающегося с ОВЗ для обеспечения эффективной социализации личности в условиях дополнительного инклюзивного образования.

Изложение основного материала статьи. Подчеркивая значение искусства для разностороннего развития личности, Б.М. Теплов писал, что искусство очень широко и глубоко охватывает различные стороны психики человека – не только воображение и чувство, но мысли и волю [4]. Отсюда его огромное значение в развитии сознания и самосознания, в воспитании нравственного чувства и формировании мировоззрения. Вот почему эстетическое воспитание и художественное образование является одним из могучих средств, содействующих всестороннему и гармоническому развитию личности.

Сущность арт-терапии заключается в терапевтическом, коррекционном воздействии на субъекты методами искусства. Техники ее разнообразны: анимационная терапия, библиотерапия, видеотерапия, драматерапия, игротерапия, изотерапия, маскотерапия, музыкотерапия, оригами, песочная терапия, работа с глиной, сказкотерапия, цветотерапия, танцедвигательная терапия, и.т.д. Сегодня все чаще арт-терапия включается в образовательный процесс учебных заведений разного типа и вида, в том числе для людей с ОВЗ, и дает положительные результаты [6].

Международное образовательное сообщество, стратегии развития образования во многих странах сегодня нацелены на реализацию права каждого человека на получение образования любого уровня и направленности, в том числе и имеющим особые образовательные потребности, обучающимся с ограниченными возможностями здоровья, инвалидам.

Данная образовательная политика имеет целью, прежде всего, создание условий для личностного развития каждого гражданина, способного к развитию и саморазвитию, интегрированного в общество и активного созидателя этого общества, создании условий для обеспечения самоэффективности каждого.

В педагогической науке и практике совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и тех, кто не имеет таковых, может быть описано и реализовано как интеграция, мэйнстриминг и инклюзия. Данные модели достаточно широко рассмотрены в научной литературе. Более подробно рассмотрим инклюзию, коль скоро именно эта модель совместного обучения различных категорий обучающихся закреплена на законодательном уровне, в соответствии с чем в системе российского образования возникают соответствующие изменения.

Как социально-педагогическая система инклюзивная образовательная среда обеспечивает возможность совместного включения в образовательный процесс всех его субъектов с учётом разнообразия их особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей каждого и является

совокупностью условий и влияний, дающих потенциал для формирования и развития комплекса личностных характеристик: способностей, потребностей, интересов, мотивов, личностных смыслов, жизненных планов, в целом определяя направленность личности, в том числе и социальную.

В педагогической практике дополнительного образования обучающиеся с ОВЗ встречаются достаточно редко. Это связано, в первую очередь, со спецификой организации деятельности учреждения, где ведущими является групповые занятия творческих коллективов и неподготовленностью педагогов к особенностям работы в условиях инклюзивного образования.

Поставленные задачи диктуют необходимость разработки и апробации новых технологий в работе не только с обучающимися, но и их родителями, педагогами, специалистами дополнительного образования и т.д. – то есть всеми участниками образовательных отношений. В этих условиях становится важным установление открытого диалога в решении педагогических ситуаций, используя ресурсы интерактивного общения, направленные как на формирование опыта взаимодействия с коллективом, адаптацию обучающегося с ОВЗ с социумом, так и на подготовку коллектива к взаимодействию с ним. Использование интерактивных технологий позволяет максимально конструктивно организовать межличностное познавательное общение и взаимодействие всех его субъектов (интеракция от англ. interaction – взаимодействие, воздействие друг на друга). Развитие каждого участника происходит в ситуациях взаимодействия друг с другом.

Интеракция – это такая организация совместной работы, в которой невозможно неучастие человека в коллективном, взаимодополняющем, основанном на взаимодействии всех его участников, процессе взаимодеятельности.

Преимуществами работы в малых группах являются высокая активность всех участников совместной деятельности, обусловленная наличием единой цели и общей мотивацией; разделением процесса деятельности между его участниками адекватно индивидуальным возможностям, опыту и способностям членов группы, что обеспечивает успешность каждого; принятием на себя ответственности за общий результат.

В небольшой группе участники держатся более свободно, уверенно, здесь больше возможности нивелировать психологические барьеры общения в условиях поликультурного сообщества, мнение каждого здесь может прозвучать достаточно весомо, всё это обусловливает достаточно тесный психологический контакт. В настоящее время в учреждениях дополнительного образования идет поиск форм и методов включения людей с ОВЗ в образовательный процесс, разрабатываются и апробируются индивидуальные программы по различным направлениям и индивидуальные образовательные маршруты и траектории.

Анализ научной литературы показывает, что термины «индивидуальный образовательный маршрут» и «индивидуальная образовательная траектория» рассматриваются и как образовательная программа, и как учебный план, и как путь восхождения к образованию, часто понимаются как синонимичные.

Понятие «индивидуальная образовательная траектория» обладает более широким значением и предполагает несколько направлений реализации: содержательный (вариативные учебные планы и образовательные программы, определяющие индивидуальный образовательный маршрут); деятельностный

Педагогика

УДК: 358.1

кандидат педагогических наук, доцент Федорова Марина Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Забайкальский государственный университет (г. Чита);
кандидат педагогических наук Николенко Юлия Федоровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Забайкальский государственный университет (г. Чита);
студент Кусаинов Марат Анатольевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Забайкальский государственный университет (г. Чита)

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ОФИЦЕРОВ ВОЙСК ПВО

Аннотация. В статье рассматривается технология совершенствования физической подготовленности офицеров войск противовоздушной обороны на основе дифференцированного подхода в развитии физических качеств с использованием метода круговой тренировки, интервального метода и метода сопряженных воздействий. Теоретически и экспериментально обоснована необходимость применения данной технологии в процессе физической подготовки военнослужащих по контракту.

Ключевые слова: военнослужащие, физическая подготовка, учебно-тренировочные занятия, дифференцированный подход.

Annotation. The article focuses on the technology of physical development enhancement of the officers of the air defense forces. This technology is based on the differential approach to the physical abilities development with the use of the circuit training method, the interval method and the conjugate impact method. The need for the use of the technology in the process of professional soldiers physical training is proved both theoretically and experimentally.

Keywords: military men, physical development, training exercise, differential approach.

Введение. Для качественного осуществления военно-профессиональной деятельности офицерского состава требуется поддержание необходимого положительного психического и физического состояния военнослужащих, оказывающего влияние на индивидуальную боевую готовность (Дементьев К.Н., Пристав О.В., Скороходов А.А. и др., 2014). В связи с этим военная доктрина России в современных условиях требует постоянного совершенствования физической подготовки военнослужащих по контракту (Синенко С.А. 2008).

В настоящее время, несмотря на достаточное количество законодательных и нормативных документов Вооружённых сил Российской Федерации, приказов и директив Министра обороны РФ, отражающих содержание и требования по физической подготовке, проблема преодоления низкого уровня физической подготовленности военнослужащих является актуальной. Результаты проверок воинских частей свидетельствуют о низком уровне физической подготовленности военнослужащих, проходящих военную службу, как по призыву, так и по контракту. Средний уровень физической

образования: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). — Пермь: Меркурий, 2015. — С. 38-41.

3. Поршнев А.В. Новая образовательная культура: роль преподавателя [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://www.hse.ru/data/596/941/1224/%D0%BF%D0%BE%D1%803.pdf (дата обращения 01.02.2017)

4. Российская Газета от 11.12.2012. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://rg.ru/2012/12/11/laikam.html (дата обращения 01.02.2017)

5. Федеральная служба государственной статистики РФ. – Режим доступа: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/education/# (дата обращения 01.02.2017)

6. Фонд общественное мнение. Опрос населения: Типы интересов Интернет-пользователей. 20.12.2000 [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://bd.fom.ru/report/map/special/22_14938/1205_14946/4014_14947/ii0012206. (дата обращения 05.01.2017)

7. Шленов Ю., Мосичева И., Шестак В. Непрерывное образование в России // Высшее образование в России, 2005. - № 3 - С. 36-49.

8. Экономическая активность населения России – 2014, табл. 2.19 – Режим доступа: htpp://www.gks.ru/bgd/regl/b1461/Main.htm. (дата обращения 05.01.2017)

9. Mapping and Analysing prospective technologies for learning. Results from a consultation with European stakeholders and roadmaps for policy action. European Commission, 2014 – Режим доступа:http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=6979 (дата обращения 05.01.2017)

(специальные педагогические технологии); процессуальный (организационный аспект) [7; 8].

Таким образом, индивидуальная образовательная траектория предусматривает наличие индивидуального образовательного маршрута (содержательный компонент), а также разработанный способ его реализации (технологии организации образовательного процесса).

Становится очевидным, что индивидуальная образовательная траектория может рассматриваться и как персональный путь реализации личностного потенциала обучающегося в образовании, и как разработанная программа собственной образовательной деятельности, в которой отражаются понимание им целей и ценностей общества, образования в целом и собственного образования, предметной направленности образовательных интересов, и необходимость сочетания их с потребностями общества, и как результаты свободного выбора содержания и форм образования, соответствующих его индивидуальному стилю учения [5].

В основе построения «траектории» должна стать организация наиболее оптимальных для человека условий обучения с целью развития его потенциала и формирования необходимых знаний и умений на основе коррекции и компенсации имеющихся проблем, затруднений. Построение «траектории» должно начинаться и постоянно сопровождаться комплексной психолого-педагогической диагностикой и поддержкой специалистов.

Индивидуальным маршрутом обучающегося и будут те способы деятельности, с помощью которых он не только постигает необходимые знания, умения, навыки в области творческой деятельности, но и продвигается в личностном развитии, становится успешным в освоении поликультурного пространства социума. Во многом эта успешность определяется уровнем развития социокультурной компетентности обучающегося.

Дальнейшее проектирование программы индивидуального сопровождения, при необходимости может включать в себя программу формирования способов общения и поведения человека в группе, повышение уровня его социальной компетентности. Становится очевидным, что формирование социокультурной компетентности обучающегося с ОВЗ, обеспечивая успешность вхождения в социум и самореализацию личности, приводит к необходимости комплексного подхода к решению поставленных задач, обеспечивающих возможность реализации индивидуальной траектории развития социокультурной компетентности обучающихся с ОВЗ [2].

В связи с этим необходимо уделить большое внимание диагностике уровня индивидуального развития обучающегося, выявить, насколько он способен включиться в совместную деятельность со сверстниками, на каком уровне сформированы способы деятельности и общения, характерные для традиционного сообщества (например, способность к общению, взаимодействию и.т.д).

Основными подходами к реализации стратегий и тактик формирования и развития социокультурной компетентности как личностной характеристики личности в условиях инклюзии в системе дополнительного образования могут стать следующие подходы: системный, антропологический, аксиологический, деятельностный, когда обучающийся выступает не только объектом организуемой и управляемой деятельности, но и субъектом творческой самодеятельности [1; 3].

Умелое косвенное влияние педагога на образовательное сообщество поможет подготовить почву для вхождения обучающегося с ОВЗ в коллектив. В связи с этим необходимо не только моделировать индивидуальную траекторию его развития, но и продумывать способы вхождения его в социум.

Введение обучающихся с ОВЗ в мир искусства и сопровождение в процессе индивидуальной образовательной траектории с целью развития личностных качеств должны опираться на совокупность методологических принципов, определяющих понимание логики ее построения. К таким исходным принципам относятся следующие: принцип «опоры на обучаемость»; принцип соблюдения интересов и приоритетов личности в области искусства; принцип мультидисциплинарности и интеграции различных видов искусства; принцип индивидуального подбора педагогических технологий; принцип системности сопровождения; принцип позитивно-ресурсной диагностики.

Одним из основополагающих принципов сопровождения является принцип «опоры на обучаемость».

При разработке содержания компонентов *индивидуальной образовательной траектории*, необходимо учитывать принцип соблюдения интересов и приоритета личности в той или иной области искусства. Данная область станет ведущей и системообразующей в интеграции с другими видами искусства с познавательной и художественно-творческой деятельностью.

Принцип интеграции (взаимопроникновения, взаимосвязи и взаимодействия) различных видов искусства и других областей знаний, поможет создать социокультурное пространство для развития личности, коррекции и художественно-эстетического воспитания.

Для успешности сопровождения обучающегося в специально созданном социокультурном пространстве по индивидуальной образовательной траектории, необходимо разработать учебно-методический комплекс.

Логическая структура проектирования индивидуальной образовательной траектории может быть представлена тремя этапами: *самоопределение, построение и оформление.*

Этап *самоопределения* включает в себя определение индивидуальных образовательных целей (индивидуальный выбор цели художественного образования), прогнозирование результатов и выбор пути (вариантов) реализации поставленной цели. Одной из задач на данном этапе является включение самого обучающегося в ситуацию осознания и соотнесения индивидуальных потребностей, выбора сферы художественно-творческой деятельности в области искусства, раскрывающей его интерес. Результат данного этапа может характеризоваться самоопределением человека, установлением исходного уровня, определения вектора движения и уровня личных и личностных достижений на основе психолого-педагогической диагностики (которую проводит специалист).

Этап *построения индивидуальной образовательной траектории* включает себя следующие шаги: определение содержания художественного образования (выбор модулей и программ), уровня и режима освоения тех или иных учебных модулей, программ, выбор художественно-творческих заданий, соответствующих их уровню. На этом этапе психолог и педагоги работают в содружестве не только с обучающимся, но и родителями. В зависимости от особенностей его здоровья, возможностей родителей водить его на

С целью удовлетворения культурных запросов людей необходимо реализовывать культурологическую функцию «пожизненного образования», для чего важно развивать систему учреждений культуры и спорта, клубов по интересам и пр. [2].

Несмотря на повсеместное распространение Интернета и каждодневное обращение к нему, согласно социологическому исследованию, проведенному Фондом общественного мнения, к сайтам по образовательным и культурным темам обращаются лишь 9% респондентов [6]. Учитывая тот факт, что наиболее популярными среди обучающихся являются сайты готовых рефератов и курсовых, а из энциклопедий – лишь Wikipedia, следует обратить внимание обучающихся на существование других источников информации в сети Интернет, начиная с бесплатных лекций, дистанционных курсов, электронных библиотек, словарей, энциклопедий, сайтов музеев, театров и других объектов культуры и заканчивая электронными ресурсами собственных образовательных учреждений.

Выводы. Принцип life-long learning, являющийся обоснованной необходимостью сегодняшнего дня как для индивида, желающего быть востребованным в современных социально-экономических условиях, так и для системы образования, стремящейся к конкурентоспособности в мировом образовательном пространстве, предъявляет особые требования для собственной реализации.

Требования, предъявляемые к индивиду, начинаются с осознания необходимости постоянного образования и самообразования; построения и реализации собственной личной «образовательной траектории»; заканчивая формированием постоянной готовности к обучению, получению новых знаний, умений и навыков для востребованности себя как специалиста в будущем.

Требования, предъявляемые к системе образования, направлены на обеспечение основного запроса принципа life-long learning – обучение всех, всему, везде и в любом возрасте. Реализоваться данные требования могут в ходе инновационного развития учреждений образования (внедрение информационных технологий в образовательный процесс, использование дистанционных форм обучения), обновления материально-технической базы, «омолаживания» преподавательского состава с обязательным соблюдением принципов непрерывного образования (всеобщность и доступность, непрерывность, интегративность, преемственность и открытость учреждений образования): совершенствование образовательных программ, рабочих программ по дисциплинам и учебно-производственного процесса в соответствии с современными запросами соответствующих отраслей экономики, создание диагностических консультационных центров, развитие вечерних, заочных и дистанционных форм обучения высшего и среднего профессионального образования, создание и использование электронных ресурсов образовательных учреждений и сети Интернет.

Литература:

1. Мониторинг непрерывного образования: инструмент управления и социологические аспекты / Науч. рук. А.Е. Карпухина; Сер. «Мониторинг. Образование. Кадры». — М.: МАКС Пресс, 2006. —340 с.

2. Пережовская А.Н. Непрерывное образование: цели, задачи, содержание, функции, перспективы развития // Проблемы и перспективы развития

высшее образование, столько же – среднее профессиональное, начальное профессиональное – 18%, среднее общее образование – 18%. Не имеют основного общего образования 3,4% всех респондентов, причем в городе этот показатель составляет 2%, а в селе – 6%. И в целом в городе уровень образования существенно выше. Например, высшее образование имеют более 27% населения, в селе - вдвое меньше» [4].

Отметим, что, по данным Росстата, число профессиональных образовательных организаций, осуществляющих подготовку квалифицированных рабочих, служащих уменьшилось в 3,4 раза по сравнению с 2005 г.: в 2014 г. – 1007, в 2005 – 3392; численность обучающихся в них уменьшилось в 2,1 раза: в 2014 г. – 727 тыс. чел., в 2005 г. – 1509 тыс. чел.; количество выпущенных квалифицированных рабочих уменьшилось в 1,8 раза: в 2014 г. – 59 чел. на 10 тыс. человек занятого населения, в 2005 г. – 105 чел. на 10 тыс. человек занятого населения.

Количество профессиональных образовательных организаций, осуществляющих подготовку специалистов среднего звена к 2015 г. удалось восстановить: в 2015 г. – 2891, в 2005 г. – 2905; но численность обучающихся в них несколько снизилось: в 2015 г. – 2180,2 тыс. чел., в 2005 г. – 2590,7 тыс. чел. Причем число обучающихся по очно-заочной (вечерней) форме снизилось в 1,5 раза: в 2015 г. – 48,6 тыс. чел., в 2005 г. – 70,7 тыс. чел.; число заочников снизилось в 1,4 раза: в 2015 г. – 384, 7 тыс. чел., в 2005 г. – 549,4 тыс. чел.; в 1,3 раза снизилось число человек со средним профессиональным образованием на 10 тыс. человек населения: в 2015 г. – 144, в 2005 – 181 чел.

Количество образовательных организаций высшего образования снизилось почти на 1/5 часть: в 2015 г. – 896, в 2005 г. – 1068; на 67% снизилось количество студентов: в 2015 г. – 4766,5 тыс. чел, в 2005 г. – 7064,5 тыс. чел. Причем, более чем в 2 раза снизилось количество студентов, обучающихся по очно-заочной (вечерней) форме обучения: в 2015 г. – 149,1 тыс. чел., в 2005 г. – 371,2 тыс. чел., почти в 1,5 раза снизилось количество студентов-заочников: в 2015 г. – 2237,8 тыс. чел., в 2005 г. – 3032,0 тыс. чел. [5].

Для восполнения взрослым работающим людям недостающих знаний общего и профессионального образования необходимо развитие вечерних, заочных и дистанционных форм обучения, и не только высшего, но и среднего профессионального образования. Таким образом, возможно осуществление компенсаторной функции «пожизненного образования».

Реализация адаптационной функции образования (приспособление при смене работы, ступени или вида образования) возможна в результате повышения квалификации или переобучения при условии преемственности всех образовательных структур. Недопустима как разобщенность учебных программ образовательных учреждений различных уровней, так и повторяемость учебного материала (что наблюдается в некоторых случаях при обучении в бакалавриате и магистратуре одного направления).

Немаловажной является познавательная функция «пожизненного образования», характеризующаяся удовлетворением информационных и интеллектуальных потребностей личности. Условием реализации данной функции является оптимизация всех уровней системы образования, средств массовой информации, учреждений культуры (библиотек, музеев, клубов и пр.), курсов, использование специальных справочно-информационных источников.

индивидуальные или коллективные занятия, разрабатывается стратегия, формы, подбираются технологии, разрабатывается расписание. На данном этапе обучающемуся и родителям предоставляется информационная карта – проспект, в которой представлены модули и информация о дополнительных образовательных программах, формах обучения, самостоятельных и практических заданиях. Результатом данного этапа, на уровне обучающегося может быть программа конкретных действий по реализации замысла.

Этап *оформления индивидуальной образовательной траектории* предполагает своего рода фиксацию замыслов в определенном документе. Как показала практика, к числу таких документов могут быть отнесены индивидуальный учебный план, индивидуальная образовательная программа.

Фактами «продвижения» обучающегося по траектории будут являться развитие качеств личности, формирование нравственных ценностей, знакомство с миром природы и окружающим миром, овладение опытом продуктивной художественно-творческой деятельности, коллективной творческой деятельности, коррекция нарушений, адаптация и социализация в окружающем мире, профориентация.

В контексте этой педагогической проблемы определяются дальнейшие задачи: отбор и отработка форм, методов и педагогических технологий, в том числе арт-технологий, ИКТ, технологий дистанционного обучения в работе с обучающимися, имеющими ОВЗ; разработка программных модулей с учетом особенностей данной категории; разработка программ повышения квалификации для педагогов дополнительного образования художественного профиля, работающих в условиях инклюзии; разработка локальных актов, нормативных документов для организации инклюзивного образования в условиях дополнительного образования.

Выводы. Вопросы социальной, культурной и образовательной инклюзии обучающихся с особыми образовательными потребностями являются на современном этапе актуальными в педагогике вообще и в системе дополнительного образования в частности, что требует дальнейшей разработки индивидуальных маршрутов и траекторий, а также решения данной проблемы в условиях междисциплинарного и межведомственного взаимодействия.

Литература:

1. Романова, Г.А. Проблемы социализации детей и подростков в каникулярный период [Текст] / Г.А.Романова. – LAP LAMBERT Academic Publishing Saarbrucken, Germany, 2014. – 113 с.

2. Романова, Г.А. Проблемы формирования социокультурной компетентности обучающихся в условиях инклюзивного образования [Текст] / Г.А.Романова // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы: Сборник науч. трудов по мат. Межд. научно-практ. конф.28 ноября 2014 г. - Консалт, 2014. - с. 132-135.

3. Романова, Г.А. Технологический подход к формированию профессиональных компетенций будущего учителя в условиях вуза [Текст] / Г.А.Романова // Реализация компетентностного подхода в подготовке современного специалиста / Сб. материалов VI учебно-методической конференции. – Орехово-Зуево: МГОГИ, 2012. – С. 232-236.

4. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М.Теплов / Избр. Труды: в 2-х т. Т. 1.-М., 1985.

5. Хуторской, А.В. Методика личностно ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя [Текст] / А.В.Хуторской.- М.: ВЛАДОС, 2005.

6. Штанько, И.В. Индивидуальная траектория художественного развития ребенка в организации инклюзивного дополнительного образования [Текст] / И.В.Штанько // Социально-педагогическое сопровождение инклюзивного образования / Материалы Международ. научно-практ. конф.- Орехово-Зуево: РИО МГОГИ, 2015. - с. 138-142.

7. Штанько И.В. Индивидуальная образовательная траектория непрерывного совершенствования педагогов // Человеческий капитал. - 2012. - №2 (38). - с. 148 -151.

8. Штанько И.В. Модель индивидуальной образовательной траектории непрерывного образования педагога дополнительного образования // Человеческий капитал. - 2012. - № 3. - с. 37-40.

Педагогика

УДК: 37.022

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и теоретических основ обучения
Лукьянченко Ирина Васильевна
Новокузнецкий институт (филиал)
Кемеровского государственного университета (г. Новокузнецк)

КАТЕГОРИАЛЬНЫЕ ПРИЗНАКИ СВЕТСКОГО ПРИЕМА КАК ТЕКСТА И ГИПЕРЖАНРА

Аннотация. В статье рассматривается светский прием как речевое произведение диалогической (полилогической) речи текстового характера и комплексный жанр, имеющий различные комбинации таких жанров, как приглашение, приветствие, представление, светская беседа, застольное слово, комплимент, прощальные речи и др.

Annotation. In article secular reception as the speech work of the dialogical (polylogical) speech of text character and the complex genre having various combinations of such genres as the invitation, a greeting, representation, small talk, the table word, a compliment, farewell speeches, etc. is considered.

Ключевые слова: светский прием, текст, гипержанр, приглашение, приветствие, представление, светская беседа, застольное слово, комплимент, прощальные речи.

Keywords: secular reception, text, hyper genre, invitation, greeting, representation, small talk, table word, compliment, farewell speeches.

Введение. Все чаще общественность констатирует необходимость вернуться к традициям изысканного регламентированного общения — к элитарной (светской в классическом понимании явления) культуре, прежде всего коммуникативной. В сознании соотечественников учитель-филолог, который осуществляет речевое образование в школе и, следовательно, должен олицетворять эталон коммуникации, не всегда воспринимается носителем такой культуры и шире – светским (т. е. принадлежащим к социальной

деятельности путем овладения способами деятельности и самостоятельного обеспечения в решении проблем [2].

Занимаясь самообразованием, личность способна реализовывать собственно личную «образовательную траекторию», непрерывно обогащая себя новыми знаниями. Образовательная траектория – планомерное или стихийное движение обучающегося в зависимости от склонностей, способностей или требований карьеры в образовательном пространстве (по ступеням и уровням). Образовательная траектория может проходить через весь жизненный цикл человека (с раннего детства до пенсионного возраста), включать формальное (школы, училища, университеты), неформальное (на рабочем месте и в домашних условиях) и скрытое обучение (в семье и обществе). Такой подход позволяет гражданам получать доступ к знаниям по мере необходимости или по собственному желанию [7].

Согласимся с высказыванием А.В. Поршнева о том, что «подготовка профессионалов, готовых к работе в новых условиях, является одной из самых актуальных и самых проблемных, ведь она затрагивает проблему глубинных ценностей непрерывных изменений и постоянного самосовершенствования. Создание ценностей это сложный процесс связанный не с передачей знаний, а с воспитанием определенного отношения к знаниям, учебе и миру в целом» [3].

Не менее важным условием реализации принципа life-long learning является реорганизация институционализированного формального и неформального образования с целью подготовки компетентного работника и организации в целом, взаимодействия между академическим и профессиональным образованием (согласно требованиям индустрии, предъявляемой к специалисту) [9]. Для выполнения данной задачи необходимо наполнить содержание образовательных учреждений новейшей материально-технической базой и молодым преподавательским составом, мотивированным на развитие и совершенствование собственных компетенций.

Обязательным условием реорганизации системы образования является соблюдение следующих принципов: всеобщность и доступность, непрерывность, интегративность, преемственность и открытость учреждений образования.

Помимо реализации профессиональных запросов принцип LLL направлен на удовлетворение других потребностей человека на протяжении всей его жизни, являющихся так называемыми функциями «пожизненного образования».

С целью реализации диагностической функции «пожизненного образования» необходимо создание диагностических консультационных центров с применением различных диагностических методик. Данные центры должны осуществлять психофизиологическую и профессиональную диагностику для удовлетворения образовательных, профессиональных и культурных потребностей и проблем [2]. Диагностические консультационные центры целесообразно организовывать на базе образовательных учреждений различных уровней, включая, например, в состав отделов по работе с абитуриентами и выпускниками, отделов по работе с персоналом.

В настоящее время в России 57,5% населения имеют высшее и среднее специальное образование, но половина выпускников вузов не работают по специальности [8]. По данным заместителя руководителя Росстата К.Э. Лайкама, «почти четверть российского населения (15 лет и старше) имеют

Поэтому объективно обоснованы процедуры периодических повышений квалификации и аттестации (сертификации и аккредитации) работников по соответствию занимаемым должностям. Данные действия законодательно инициируются и проводятся организациями и не всегда с должным пониманием встречаются работниками. Однако, именно мотивация к образованию и самообразованию является основополагающей потребностью востребованного специалиста.

Таким образом, проблема формирования и развития потребности индивида на протяжении всей жизни к обновлению знаний, готовность к переобучению, является одной из первостепенной для реализации принципа life-long learning [2]. Для того, чтобы потребность к самообразованию стала «врожденной», «собственной», а не привитой извне, необходимо формировать данную потребность с раннего детства на всех этапах обучения и воспитания. Данный процесс берет начало с примера когнитивных действий референтных для ребенка родственников (родителей и т.д.), друзей, взрослых – читающих и самообразовывающихся. К сожалению, определение «самая читающая страна» уже не принадлежит России, а список литературы, рекомендованной школьникам в период летних каникул пару десятилетий назад, сегодня не обязателен. Кроме личного примера референтных групп и личностей большое значение для развития потребности к самообразованию имеют такие действия, как посещение различных кружков, секций, участие во внеучебных мероприятиях (особенно, трудовой направленности).

В результате обучения и воспитания детей и подростков в школе, кружках и секциях формируется стремление к получению новых знаний, быстрому их усвоению, т.к. дети и подростки стремятся к успешности в освоении нового вида деятельности (науки, творчества, спорта и пр.).

Дальнейшее развитие творческого потенциала, расширение кругозора, совершенствование культурно-технического уровня способствуют развитию личности с сформированной готовностью к образованию и самообразованию. Осознание необходимости постоянного образования и самообразования является условием формирования востребованного специалиста в будущем. Получение институционализированного формального образования (школьного, начального профессионального, среднего специального, высшего и послевузовского) у мотивированной к профессиональному развитию личности должно сочетаться с обязательным самообразованием. Самообразование как потребность поиска и получения информации может быть удовлетворена через чтение художественной и профессиональной литературы (в т.ч., в интернете), овладение иностранными языками и др. компетенциями. Данные формы образования являются неинституционализированными, они более сложно выделяемы и определяемы вследствие их изменчивости, малой выраженности в обществе [1]. Большую роль в самообразовании играют технологии: «облачные» технологии, виртуальная реальность, е-портфолио, включающие в себя блоги и микроблоги, архивы информации, игры-симуляторы/развивающие игры, профессиональные тренинги, позволяющие сделать обучение мобильным и не отрываться от рабочего графика [9].

Осуществление деятельности по самообразованию способствует реализации развивающей функции принципа LLL – самоактуализации и самовыражения личности – через обучение человека самостоятельному целеполаганию и решение возникающих проблем в профессиональной

вершине общества) человеком. В связи с этим возникает необходимость готовить современную элиту в системе среднего и высшего образования.

Формулировка цели статьи. Светский прием в XXI веке – это не только феномен гедонистического, праздноречевого, общения, но и делового, выстроенного на профессионально непринужденном уровне, что приводит к необходимости изучать и использовать речевые жанры элитарного общения разными носителями языка.

Изложение основного материала статьи. Сегодня *светский прием* — церемония, заранее спланированное мероприятие, с определенным сценарием, с жесткой регламентацией состава гостей, их внешнего вида, соблюдения этикета (в том числе речевого), времени и пространства. Современный прием представлен разнообразными формами: торжественная церемония награждения, президентский / губернаторский прием, премьерный показ фильма/спектакля, выставка, презентация, бал, банкет, раут и др.

В связи с чем возникла потребность изучения светского приема с точки зрения *текстовых категорий* и *признаков? Во-первых*, анализ литературы показал, что в настоящее время отсутствуют исследования, в которых светский прием рассматривался бы как текстовое образование; *во-вторых*, тексты (высказывания), входящие в элитарный тип общения, создаются как во время подготовки закрытого мероприятия, так и непосредственно при его проведении; *в-третьих*, исходя из категориальных текстовых и жанрообразующих признаков светского приема, происходит отбор коммуникативных умений, на которые следует направить внимание преподавателя в данном аспекте.

Ранее текст оценивался только как письменный вариант языка: «Текст – это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку» [2, с. 18].

Однако с признанием текста основной единицей коммуникации, а также, учитывая особенности экстралингвистической ситуации, текстом стали считать отрезок, «принадлежащий одному лицу, двум или нескольким лицам и соответствующей определенной экстралингвистической ситуации» [5, с. 112].

Применительно к тексту, высказыванию полилогического характера, создаваемому в ходе элитарного общения, важно, что в этом определении подчеркивается соответствие нормам литературного языка, наличие заголовка (или его возможность), особенности структуры и типы связи частей в тексте, коммуникативная направленность. Следует отметить, что создание и восприятие любого текста зависит от *коммуникативной целесообразности*, цели высказывания: обменяться мыслями, сообщить информацию, приятно провести время и др.

Лингвистами выделяются разные текстовые признаки. Для анализа высказываний, создаваемых в процессе светского приема, важными представляются такие категориальные признаки, как *информативность* (говорящий передает информацию о явлениях, событиях, высказывая свое отношение), *последовательность* (развертывание фактов в пространстве и

времени), *цельность* (позволяет подготовиться к последующему сообщению, возвратить адресата к ранее сказанному, напомнить ему о предыдущем), *связность* (каждое последующее предложение вбирает в себя ту или иную часть предыдущего), *интеграция* (обеспечивает причинно-следственные связи между частями текста по вертикали), *завершенность* (текст имеет начало и конец).

Итак, опираясь на приведенные доказательства, мы считаем возможным отнести светский прием к речевым произведениям диалогической (полилогической) речи текстового характера.

Анализ историко - литературных и риторических источников позволяет считать элитарный прием *сложным речевым событием,* т.к. он носит общественный характер, заранее назначается, частично контролируется, участники мероприятия связаны социально-коммуникативными отношениями, в котором вербальное общение занимает ведущее место.

Условия, присущие сложным речевым событиям, такие, как регулярность, назначение на определенное время, повторяемость, специальная организация с ролевым и количественным составом приглашенных и др., соотносятся с факторами времени, адресанта и адресата, содержания и др., при помощи которых лингвисты характеризуют речевые жанры.

В.Е. Гольдин, М.Ю. Федосюк, Т.В. Шмелева и др. определяют жанр как устойчивый тип высказываний, которые создаются «на основе устойчивых, повторяющихся, то есть воспроизводимых моделей и структур в речевых ситуациях; где имеют место хоть сколько-нибудь устойчивые, закрепленные бытом и обстоятельствами формы жизненного общения» [8, с. 56].

Работы К.Ф. Седова, Т.П. Сухотериной, М.Ю. Федосюка и др. позволяют отнести светский прием к *гипержанру*, к *комплексным речевым жанрам,* таким «типам текстов, состоящих из компонентов, которые, в свою очередь, также представляют собой тексты определенных жанров» [11, с. 104].

С точки зрения современных лингвистических позиций светский прием является *полилогическим* комплексным жанром, представленным репликами разных коммуникантов, имеющем различные комбинации следующих жанров: приглашения, приветствия, представления, светской беседы, застольного слова, комплимента, прощальных речей и др.

Анализ литературы показал, что светский прием как комплексный речевой жанр до настоящего времени не исследовался. В работах Т.Г. Винокур, В.В. Дементьева, Т.А. Милехиной, Я.Т. Рытниковой, И.А. Стернина и др. внимание обращено лишь на светскую беседу как один из ведущих жанров приема. Рассмотрим некоторые *жанрообразующие* факторы и *жанровоопределяющие* признаки светского приема с учетом результатов речеведческого анализа образцов.

Фактор коммуникативной интенции. Основным признаком речевого жанра является намерение, цель, т. е. фактор коммуникативной интенции (Н.И. Формановская, Т.В. Шмелева и др.), т.к. она определяет все параметры высказывания. Светский прием относится к *этикетному / перформативному* жанру, цель которого – «осуществление социального поступка, предусмотренного этикетом данного общества» [14, с. 92].

Исследователи Р.Н. Ботавина, Г.Н. Михалькевич и др. выделяют такую коммуникативную цель, как *общение,* установление, развитие или поддержание отношений. Необходимо подчеркнуть, что в светском приеме

learning – motivation for education and self-education as a fundamental need of specialists and reorganization of the educational system as a factor of competitiveness of this system in the world educational sphere.

Keywords: highly – demanded specialist, motivation for education and self-education, reorganization of the educational system.

Введение. Принцип непрерывного образования – life-long learning (LLL) или «пожизненное образование», продиктован требованиями современного постиндустриального, информационного общества, предъявляемыми как к современному человеку, так и к системе образования, обеспечивающей: с одной стороны, подготовку высококвалифицированного, компетентного на протяжении всей трудовой деятельности специалиста, с другой стороны – конкурентоспособность данной системы в мировом образовательном пространстве, ее инновационное развитие.

Формулировка цели статьи: рассмотреть принцип life-long learning и проанализировать отдельные вопросы, связанные с процессом реализации принципа LLL.

Изложение основного материала статьи. Выражение life-long learning дословно переводится как «учение длиною в жизнь», «пожизненное образование», обучение людей на протяжении всей жизни. Выражение Сенеки «Век живи – век учись тому, как следует жить» на протяжении веков претерпело достаточно преобразований и сегодня приобрело современное наполнение, обусловленное требованиями к человеку быстро меняющихся социально-экономических условий его жизнедеятельности. Реалии сегодняшнего дня мотивируют к постоянному обновлению знаний, овладению умениями, соответствующими новым требованиям развития науки, техники, социума в целом. Полученное однажды начальное профессиональное, среднее специальное или высшее образование не может гарантировать востребованность на рынке труда и конкурентоспособность работника на протяжении всей его трудовой деятельности. Профессиограммы современных профессий имеют тенденцию к дополнению и изменению содержания труда, должностных обязанностей, знаний, умений и навыков, профессионально важных качеств и квалификационных требований. Появляются новые профессии, некоторые профессии развиваются, преобразуя функциональные обязанности и требования к работникам, а другие – исчезают вследствии своей невостребованности.

Принцип «пожизненного образования» в силу своей актуальности в современном обществе достаточно обоснован в трудах многих авторов. Сегодня на первый план выходит такая проблема, как реализация принципа life-long learning, обращенная к личности и системе образования.

Выражение «Кадры решают все» в настоящее время как никогда актуально: сложные в техническом плане процессы производства и хозяйствования могут быть осуществлены только высококвалифицированными компетентными специалистами, владеющими современными техниками и технологиями, навыками работы на современном оборудовании. Такие специалисты должны постоянно повышать свою квалификацию, при необходимости – расширять (изменять) функциональные обязанности, переобучаться с учетом новых требований развития науки и техники.

Литература:

1. Разработка программ подготовки профессорско-преподавательского состава к проектированию образовательного процесса в контексте компетентностного подхода: Монография / Под ред. Г.А. Бордовского, Н.Ф. Радионовой, А.В. Тряпицына. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2010. - 243 с.
2. Специальная педагогика: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. 3-е издание / Под ред. Н.М.Назаровой. – М.: Издательский центр, 2017. – 300 с.
3. Федоров А.И. Отношения подростков к здоровью: социологический анализ // Образование и наука. 2008. №1 (49).С. 91-96.
4. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности. Р.-н.-Д., 1995. - С. 103-110.
5. Эрганова Н.Е. Методика профессионального обучения: учеб. пособие для вузов / Н. Е. Эрганова. - 4-е изд. - М.: Академия, 2013. - 210 с.
6. Петрова Н.Ф. Педагогические технологии управленческой деятельности преподавателя // Современные проблемы науки и образования. 2009. № 2. С. 77-78.
7. Горовая В.И., Петрова Н.Ф. Научно-методическое сопровождение преподавателя как фактор совершенствования образовательного процесса // Успехи современного естествознания. 2008. № 2. С. 22-27.
8. Психология здоровья: новое научное направление. Учебник для вузов // Психология здоровья / под редакцией Г.С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2003. – 607 с. С. 28-30

Педагогика

УДК 37.013.42

кандидат медицинских наук, доцент кафедры истории, социологии и права Неклюдова Виктория Валентиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пермская государственная сельскохозяйственная академия им. академика Д. Н. Прянишникова» (г. Пермь)

УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА LIFE-LONG LEARNING

Аннотация. Статья посвящена анализу отдельных вопросов, связанных с процессом реализации принципа life-long learning в системе непрерывного образования. Рассматриваются два основных условия реализации «учения длиною в жизнь» – мотивация к образованию и самообразованию как основополагающая потребность востребованного специалиста и реорганизация системы образования как фактор конкурентоспособности данной системы в мировом образовательном пространстве.

Ключевые слова: «учение длиною в жизнь», непрерывное образование, востребованный специалист, конкурентоспособность, мотивация к образованию и самообразованию, реорганизация системы образования.

Annotation. The article is devoted to the analysis of separate issues related to the implementation of the life-long learning principle in the system of continuous education. There were discussed the two conditions for the realization of life – long

данная интенция углубляется, и общение предполагает создание единства вступивших в него участников: человеку необходимо общаться с теми, кого он считает людьми своего круга, нужно «продемонстрировать, подтвердить свою принадлежность к высшему обществу» [9, с. 27].

Для светского общения характерна еще одна цель – *соблюдение* принятого в обществе *ритуала*: учтивость, доброжелательность, избегание споров, дискуссий и т.п. И.А. Стернин называет эту функцию «демонстрацией принадлежности общающихся к одной группе» [9, с. 12].

Т.Г. Винокур, В.В. Дементьев выделяют *этикетные* интенции, которые определяют светское общение как *фатическое*. В этом случае цель коммуникации – установить либо поддержать контакт с собеседником, т.к. это «речевая деятельность особого рода, совершающаяся в рамках установленных правил поведения; специфического рода занятие, но занятие не профессиональное, провоцируемое когнитивными интенциями, а занятие *социальное*, провоцируемое *этикетно-коммуникативными* интенциями и осуществляющееся в жанрово ограниченных ситуациях» [1, с. 6].

Во время светского приема также реализуется интенция *информационного* общения, т.к. целью любого мероприятия закрытого типа является «не банкетный стол, а углубление и расширение контактов, получение необходимой информации в неформальной обстановке» [6, с. 112]. Поскольку приемы могут быть видом служебной деятельности, особенно ярко это проявляется в ходе делового общения. У светски-социального общения «своеобразное двойное лицо: во-первых, оно выполняет функцию, свойственную частной жизни, – дает *расслабление, удовольствие, развлечение*; одновременно оно выполняет функцию, присущую профессиональной жизни, – является непосредственным *инструментом карьеры и самоутверждения*, средой восхождения и падения, исполнением общественных требований и обязанностей» [7, с. 68].

Для светского общения характерна цель, связанная с *эстетической* деятельностью, – удовлетворение потребности публичного выражения своих мыслей и самоутверждение. Она реализуется на уровне прагматической цели – получить эстетическое наслаждение от общения и доставить наслаждение собеседникам.

Таким образом, основным классификационным признаком многообразных жанровых форм светского приема является коммуникативная интенция, которая может быть *явной* (поздравить с важным событием, вручить награду и др.) и *скрытой* (решить деловые вопросы, завести полезные знакомства и др.). Следовательно, светский прием как речевой жанр *полиинтенционален:* сочетает в себе императивные, информативные, этикетные и оценочные задачи, которые могут чередоваться, сочетаться или меняться в ходе светского приема.

Фактор коммуникантов. Ведущими признаками речевой ситуации светского приема являются *адресант* и *адресат.* В характеристике жанровых разновидностей речи определяющим выступает фактор *адресанта*. Образ инициатора, автора (адресанта) речи рассматривается как универсальная категория, «очень разнообразная в своих проявлениях и присущая текстам разных типов», т.к. он «ориентирует текстовое пространство относительно своей точки видения мира, точки его репрезентации» [3, с. 81]. Именно

адресант является *коммуникативным лидером* (хозяин или гость, занимающий более высокое положение в обществе), играет ведущую роль.

Анализ правил современного светского общения позволяет выделить те, которые характеризуют типичное поведение коммуникативного лидера и участников приема:

1. проявление коммуникативной скромности, непривлечение к себе повышенного внимания;
2. участие всех членов группы в общей беседе, организация и поддержание общего разговора, приветствие и знакомство всех со всеми;
3. краткость объема общения со всеми членами группы;
4. обсуждение нейтральных тем, не вызывающих столкновения мнений;
5. использование в конфликтных ситуациях примирительной тактики «все по-своему правы»;
6. выражение неодобрения слов собеседника молчанием, переводом беседы на другую тему;
7. демонстрация взаимного удовлетворения от общения, положительного настроения;
8. соблюдение непрерывности и периодичности общения [10].

Как показывает анализ источников, общение на закрытых мероприятиях предполагает частую смену коммуникативного лидера, обусловленную социальными ролями участников, их психологическими особенностями, эмоциональным состоянием. Общение происходит стремительно, собеседников интересует не столько информация, сколько сам процесс, и наслаждение коммуниканты получают тогда, когда их партнер легко подхватывает и развивает тему. Признак *равной речевой активности* участников коммуникации (инвариант полилогической формы) предусматривает промежуточные формы, в которых реактивная роль собеседников градуируется – от позиции адресата до позиции слушателя (наблюдателя) и может, оставаясь невербализованной, влиять на развитие полилога ответным неречевым действием.

Мы отмечали выше, что светское общение может быть по характеру присутствующих неоднородным. Так, участниками *закрытого типа* общения могут быть люди незнакомые, малознакомые и хорошо знакомые. Анализ образцов показывает, что адресатом, как правило, является приглашенная элита. В XIX веке – это графы, князья, иностранные послы и др. Представителями современного светского приема являются люди, также имеющие высокий социальный статус: государственные деятели, парламентские лидеры, представители власти, бизнесмены, элита СМИ, известные писатели, представители эстрады и культуры, люди, отличившиеся в какой-либо области науки, искусства и т.д.

Характер общения между коммуникантами на светском приеме зависит от ряда факторов: социального статуса коммуникантов, занимаемого положения в обществе, возрастных и половых признаков. С разными людьми светский этикет рекомендует говорить по-разному: нельзя говорить о том же самом предмете в одних и тех же выражениях «с министром, епископом, философом, военным и женщиной» [13, с. 79]. Общение может иметь дружеский характер, но предполагает некоторую условность, регламентированность, которую обусловливают структура, традиции проведения мероприятия.

специалистов к практической профессиональной деятельности для охраны и закрепления здоровья учеников привел к комплексу технологий и техник, средств и методов. Здоровьесберегающие образовательные технологии принято рассматривать как:

- технологическую и техническую основу здоровьесберегающей педагогики;
- целую совокупность приемов, форм, методов организации обучения школьников, которые укрепляют, а не наносят вред здоровью;
- качественную характеристику любой педагогической технологии по критерию ее воздействия на здоровье учащихся и педагогов [2-5; 8].

Компонентно-критериальный блок предполагает разработанные нами структурные компоненты, критерии и показатели, отражающие сущность и содержание профессиональной готовности педагогов-психологов к решению вопросов охраны здоровья детей средствами здоровьесберегающих образовательных технологий.

И последний блок модели профессиональной готовности педагога-психолога к решению вопросов охраны здоровья детей средствами здоровьесберегающих образовательных технологий – это *диагностико-результативный, предполагающий использование разнообразных Диагностик и Методик.*

Итак, разработанная модель и использованный нами метод моделирования, дал целостное представление о профессиональной готовности студентов от целеполагания (блок целеполагания), диагностики, подбора техник и технологий до самоанализа собственной деятельности и получения динамики результатов. Наравне с этим, метод моделирования позволил организаторам данного процесса и самим студентам оптимально овладеть всевозможными способами, действиями, операциями, техниками и технологиями будущей профессиональной деятельности педагога-психолога, которые обеспечат им плавный переход к реализации трудовой деятельности и выполнению профессиональных обязанностей и функций. Разработанные блоки модели (*концептуально-целевой, социально-потребностный, организационно-стимулирующий, технолого-содержательный, компонентно-критериальный, диагностико-результативный*) процесса профессиональной готовности педагога-психолога к решению вопросов охраны здоровья детей средствами здоровьесберегающих образовательных технолог, были основаны на принципе комплексности и целостности.

Выводы. Моделирование процесса профессиональной подготовки педагога-психолога к решению вопросов охраны здоровья детей средствами здоровьесберегающих образовательных технологий позволил выяснить то, как именно на практике, в процессе опытно-экспериментального исследования нужно строить сам процесс, с помощью каких механизмов, с помощью какого алгоритма обозначить задачи и как оптимально их решать. Все поставленные вопросы и их решение будет изложено в опытно-экспериментальной работе во второй главе диссертации – «Практическая реализация модели профессиональной готовности педагога-психолога к решению вопросов охраны здоровья детей средствами здоровьесберегающих образовательных технологий».

взаимосвязь и взаимозависимость всех компонентов процесса профессиональной подготовки педагога-психолога к решению вопросов охраны здоровья детей средствами здоровьесберегающих технологий.

Среди них мы выделили следующие блоки:

– *концептуально-целевой,*
– *социально-потребностный,*
– *организационно-стимулирующий,*
– *технолого-содержательный,*
– *компонентно-критериальный, диагностико-результативный (рис. 1).*

Концептуально-целевой. Известно, что построение любой модели включает в себя определение сущности и содержания, основных ее блоков, важнейшим из которых является концептуально-целевой. Определение сущности и содержания данного блока позволяют уточнить все целевые направления профессиональной готовности педагога-психолога в рамках использования ими здоровьесберегающих технологий, по которым пойдет доказательство эффективности модели, результативности применяемых техник и технологий. Формулировку концептуально-целевого блока модели можно представить различными способами, начиная от традиционно употребляемых до инновационных.

Следующий блок - *социально-потребностный*. Благодаря данному блоку, в рамках процесса моделирования будут выявлены социально значимые стороны личности, благодаря которым выстраиваются все взаимоотношения в обществе, в вузе, в процессе практики и т.д. В связи с социально-значимым блоком, можно предположить, что личность будущего педагога-психолога представляет интегральную характеристику индивида, выступающей как совокупность ее социально значимых свойств и качеств, которые позволяют ей включаться в систему социальных отношений и многообразных форм деятельности и общения в рамках вузовской подготовки.

Следующий блок модели - *организационно-стимулирующий,* предполагающий такой процесс профессиональной подготовки студента, который оптимально использует весь организационный и управленческий потенциал вуза для реализации на практики приобретенных в вузе компетенций, знаний, умений, навыков в деле формирования умений у педагога-психолога здоровьесберегающих образовательных технологий.

Технолого-содержательный блок предполагает такое внедрение техник, технологий, средств и методов, которые обеспечили бы максимальную эффективность профессиональной готовности будущего педагога-психолога. Среди основных механизмов, входящих в данный блок является обеспечение интеграции разнообразных педагогических и специальных предметов в практику написания выпускных квалификационных работ студентов, поскольку среди современных требований к будущему педагогу-психологу отмечены - умение самостоятельно разрабатывать методику преподавания предмета; умение эффективно планировать, организовывать и проводить занятия; уметь самостоятельно, без помощи решать проблемы, возникающие в процессе обучения; уметь привлекать и активизировать учащихся на уроке и т.д. Все перечисленное требует от будущего специалиста уметь искать и находить инновационные техники и технологии для применения их в практике ссохранности здоровья учащихся, его преумножения и закрепления природных физических качеств. Поиск путей повышения качества готовности

Таким образом, светский прием с точки зрения фактора коммуникантов – это двусторонний процесс: в нем активно участвуют, с одной стороны, коммуникативный лидер, с другой, – гости. Между собеседниками устанавливаются официальные, полуофициальные/неофициальные отношения, допускающие определенную долю непринужденности, взаимопонимания. Успех мероприятия зависит не только от коммуникативного лидера, адресанта, но и от адресатов, присутствующих гостей, так как частая смена лидера требует определенных коммуникативных умений от каждого участника элитарного общения.

Фактор содержания. Анализируя образцы художественных фильмов, произведений художественной литературы, реальных событий, мы выявили, что светское времяпрепровождение целиком ритуалистично, его содержание составляют этикетно-приемлемые темы: погода, музыка, спорт, новости дня, общие воспоминания, философские размышления, обмен впечатлениями о произведениях литературы, искусства и т.д.

Достаточно строгие требования к тематике и форме речи распространяются и на степень эксплицитности: существуют как явно запретные, *табуированные* темы, заведомо ведущие к коммуникативной неудаче, так и темы, на которые можно говорить только иносказательно. Правила требуют не касаться реальных жизненных проблем, сложных и болезненных тем: семейных осложнений, финансовых затруднений, личных трагедий, смерти, болезней. К табуированным также относятся политическая философия, продвижение по службе, цены в текущий момент, ошибки или неудачи других, религия, расовые и национальные проблемы, секс.

Однако, как свидетельствуют образцы, несмотря на жесткие ограничения, на светских мероприятиях нередко имеют место *сплетни, ирония* по отношению к лицам, отсутствующим в данный момент в этом кругу общения, которые совершенно естественно совмещаются со строгими требованиями этикетизации речи (демонстрация доброжелательности, уважения к собеседнику), «недопустимы только открытая агрессия, «несоциализованные» эмоции, прямые сигналы дисгармонического речевого поведения» [4, с. 167].

Образцы художественной литературы и киноформы дают основание сделать вывод о том, что темы, обсуждаемые в свете, выполняют *служебную* функцию, это форма светской беседы. Получение удовольствия от общения зависит еще и от того, насколько доброжелательно настроен слушающий по отношению к говорящему, насколько уважительно он относится к личности собеседника, к его мнениям и желаниям, умеет ли поддержать интерес к сообщаемой информации.

Фактор канала передачи информации. Светский прием представляет собой *поликодовый* текст. По мнению исследователей (Е.Е. Анисимовой, Н.И. Жинкина, Д.Д. Зуева, Е.Ф. Тарасова и др.), главным отличием таких высказываний является многокомпонентность, разнородность семиотического состава речевого поведения. Поликодовые тексты воздействуют на визуальный и аудиальный каналы восприятия при помощи разных семиотических систем (вербальной, графической, иконической). В ситуации социально-престижного общения эту роль выполняют приглашения (устные и письменные), афиши, реальные предметы окружающего мира, составляющие предмет общения (книга, фильм, музыкальное произведение, полученная награда и т. д.), визитные карточки и пр.

Устанавливать и поддерживать доброжелательные отношения между собеседниками помогают невербальные средства общения: мимика, средства интонации, паузы, жесты, взгляд и др., которые играют роль средств активизации внимания слушателя, контактоустанавливающими приемами.

Участники светского полилога часто отделяются от случайных слушающих с помощью *пространственной* организации. Они находятся близко друг от друга относительно имеющегося в их распоряжении пространства, в пределах видимости и слышимости, не должны разделяться явными физическими или психологическими барьерами. При этом пространство является коммуникативным знаком, влияющим на характер собственно вербального поведения коммуникантов.

Фактор формы. В исследованной литературе мы не нашли специальных работ, посвященных анализу формальной организации высказываний участников светского приема на этапах подготовки и проведения. Для выяснения его структурно-композиционных особенностей мы провели аспектный анализ доступной научной литературы (И.М. Ансимовой, О.Ю. Захаровой, И.Н. Курочкиной, Е.В. Лаврентьевой и др.), изучили воспоминания, биографические очерки, дневниковые записи (А.Н. Бенуа, В.П. Вяземского, Е.Р. Дашковой и др.), проанализировали художественные произведения (М.А. Булгакова, Э. Бульвер-Литтона, С. Минаева и др.), сборники правил и наставлений («Светские манеры», «Светский человек или руководство к познанию светских приличий и правил общежития, принятых хорошим обществом» (1855).

Результатом работы стало понимание того, что светский прием как тщательно *подготовленный* акт общения состоит из трех этапов: 1) *докоммуникативного* (подготовительного): включает последовательность действий, связанных с планированием и подготовкой к проведению приема; 2) *коммуникативного:* связан непосредственно с проведением мероприятия; 3) *посткоммуникативного:* включает действия, организуемые после его проведения. Каждый этап – относительно законченный структурно-смысловой фрагмент, который, в свою очередь, состоит из группы жанров, выстроенных в определенном порядке и предполагающих выполнение последовательных коммуникативных действий. Эта особенность дает возможность характеризовать его как *гипержанр,* так как в нем выделяются следующие жанры: приглашение, приветствие, представление, светская беседа, комплимент, застольное слово, поздравительные речи и др.

На *докоммуникативном* (подготовительном) этапе происходит возникновение *замысла* будущей элитарной встречи: постановка *цели*, формулировка *задач,* выявление *смысла* проведения праздника. Затем, с учетом замысла, выбирается вид приема, дата, место и время проведения. Эта информация позволяет участникам светского приема выделить коммуникативные доминанты в поведении, определить эмоциональную атмосферу будущего общения. Одним из наиболее ответственных пропедевтических «шагов» данного этапа является подготовка сценария мероприятия, составление списка приглашенных лиц, создание и отправление приглашений. Эти коммуникативные действия связаны не только с выбором будущих участников светского приема и определением *целевой группы приглашенных*, они регламентируют условия эффективного общения,

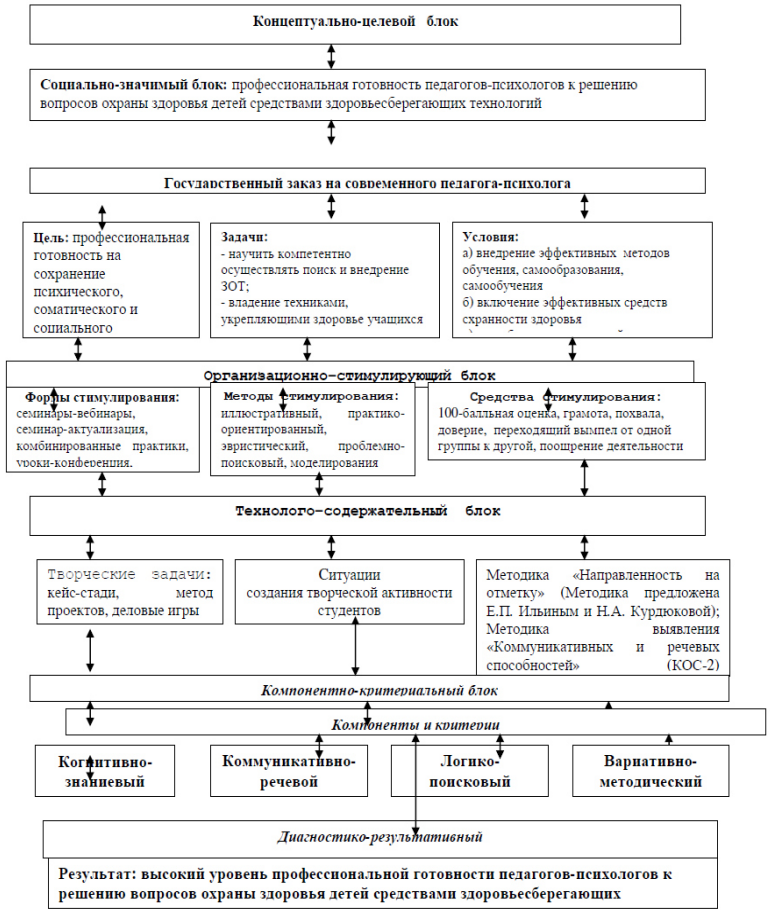


Рис. 1. Модель профессиональной готовности педагога-психолога к решению вопросов охраны здоровья детей средствами здоровьесберегающих образовательных технологий

Итак, учитывая суть и содержания понятия «здоровьесберегающие образовательные технологии», учитывая современные требования, предъявляемые к профессиональной подготовке современного педагога-психолога в рамках использования здоровьесберегающих технологий по охране здоровья детей, разработанные структурные компоненты, критерии и показатели профессиональной готовности педагога-психолога, нами были выделены основные модельные блоки, представляющие целостность,

образования, представляет собой специфическую технологию, оптимизирующую, в целом, процесс обучения. Моделирование не только выстраивает четкий алгоритм и программу действий подготовки педагога-психолога к решению вопросов охраны здоровья детей средствами здоровьесберегающих образовательных технологий, но и позволяет студентам воспроизвести, «смакетировать» будущую профессиональную деятельность в процессе обучения в специально созданных психолого-педагогических условиях, причем, указанная деятельность носит отчасти профессиональный характер (в период педагогической практики), а при выполнении определенных профессиональных действий, функций педагога-психолога отражают наиболее существенные черты. Важность применения метода моделирования еще и в том, что он позволяет:

а) вычленить основные компоненты или блоки процесса профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов;

б) установить полный компонентный состав всего процесса;

в) определить значимость всех выявленных блоков, обеспечивающих эффективное протекание процесса;

г) определить тесную взаимосвязь между всеми блоками, характеризующими структуру профессиональной подготовки во всей целостноисти [6; 7].

Применяя метод моделирования к профессиональной подготовке педагога-психолога к решению вопросов охраны здоровья детей, важно учитывать, что модель имеет динамичный характер, поскольку овладение профессиональной деятельностью происходит в процессе, имеющем определенные отрезки времени, осуществляется поэтапно и с учетом психолого-педагогических и образовательных закономерностей. Ход разработки модели имеет дедуктивное движение от целостной деятельности к составным ее частям – к блокам и компонентам, имеющим между собой четкие зависимости и реализацию дидактических принципов овладения профессиональной деятельностью.

Реальным результатом научно-методической разработки модели профессиональной подготовки педагога-психолога к решению вопросов охраны здоровья детей средствами здоровьесберегающих образовательных технологий является ее блочная структура.

Для разработчиков модели это движение имеет обратное направление - от целостной деятельности к составным ее частям и, наконец, к элементам, причем нельзя «потерять» те взаимосвязи, которые обеспечивают целостность. При моделировании профессиональной деятельности в учебном процессе проявляются дидактические принципы систематичности, последовательности, доступности.

обеспечивают его безопасность, свидетельствуют о тщательной подготовке мероприятия, а следовательно, о социальной ответственности организаторов.

Коммуникативный этап обычно состоит из *двух частей*. *Первая* часть приема выполняет *главную цель* мероприятия, носит официальный, обязательный характер. Здесь, как правило, используются эпидейктические деловые высказывания информативного характера (публичные сообщающие речи, доклады и пр.). *Вторая* часть – банкет: торжественный обед или ужин, светские беседы, танцы и т.п. У нее гедонистические (эстетические) задачи. На этом этапе используются следующие жанры: приветствие гостей, приглашение к началу приема, приветственное слово хозяина приема и ответное слово, светская беседа, прощание и др.

Посткоммуникативный этап важен для привлечения внимания к произошедшему событию и способа выражения благодарности организаторам и участникам мероприятия через СМИ, по телефону или письменно.

Мы определяем светский прием как *полилогическое* речевое произведение, так как его отличают непосредственное участие многих говорящих, сложное взаимодействие реплик, равная речевая активность участников, «перетекание» разговоров от одной группы к другой, включение коммуникантов в процесс восприятия общих для всех высказываний (например, общие торжественные речи).

В результате взаимодействия собеседников создается *сложное речевое* произведение, отражающее коммуникативное событие устного контактного непосредственного общения, в котором партнеры вербально (а также и невербально), путем смены коммуникативных ролей говорящего и слушающего стремятся к достижению желаемых результатов, прибегая к различным коммуникативным стратегиям и тактикам [12, с. 335].

Коммуникативный лидер может перейти в позицию слушателя; между собеседниками может завязаться отдельный разговор, тогда как заинтересованные темой остальные члены приема организуют свое общение; возможно, кто-то из них окажется в стороне и далее не будет рассматриваться в качестве участника беседы. Стороны, участвующие в светском полилоге, должны придерживаться принципа *ответственности*: в любой момент каждый обязан быть в курсе того, что говорится, и обеспечивать возможность остальным быть в курсе того, о чем идет речь.

Некоторые жанры светского приема (например, приветственное слово, напутственные речи и др.) носят *монологический* характер и представляют значительный по размеру отрезок речи, состоящий из содержательно и структурно связанных между собой высказываний, имеющих смысловую завершенность [8, с. 116].

В монологическую речь говорящего слушающий имеет право вмешиваться с просьбой что-то объяснить, уточнить или выражением согласия с мыслями собеседника в форме таких реплик, как *Да, Конечно, Хорошо, Как интересно* и т.п.

Для светского полилога характерно развитие одновременно нескольких тем, особый вид линейного развертывания реплик, встречное реплицирование, свидетельствующее о повышенном интересе к рассказу, вопросы и т. д.

Общеизвестно, что употребление тех или иных форм и конструкций, отбор наиболее точных слов в устной речи зависят от содержания высказывания и его назначения, от того, где и когда происходит общение,

насколько собеседник подготовлен к восприятию, от того, кто говорит, насколько он знает предмет разговора, от общей языковой культуры и т. п. Кроме того, большое значение имеют вид речи (монолог или диалог), его принадлежность к функциональным стилям.

Анализ языкового воплощения позволил выделить основные требования к речевому поведению светского человека: изысканность речевых манер (в том числе так называемый высокий стиль произношения), ортологическая культура, использование риторических свойств голоса и др.

Выводы. Таким образом, мы установили, что светский прием – это гипержанр (комплексный жанр), состоящий из более мелких жанров, имеющий традиционное трихоматичное членение. Суммарная цепочка структурно-смысловых компонентов приема включает возникновение замысла и подготовку сценария мероприятия, определение состава гостей, приглашение, анализ полученных ответов на приглашение, собственно мероприятие, прощание и выражение благодарности.

Литература:

1. Винокур Т.Г. Информативная и фатическая речь как обнаружение разных коммуникативных намерений говорящего и слушающего // Русский язык в его функционировании. Коммуникативно-прагматический аспект. – Москва: Наука, 1993. – С. 5-28.

2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. - Изд.5-е, стереотип. – Москва: КомКнига, 2007. – 144 с.

3. Горшков А.И. Русская стилистика: учебное пособие / А.И. Горшков. – Москва: ООО «Издательство АСТ», 2001. – 367 с.

4. Дементьев В.В. Светская беседа: жанровые доминанты и современность // Жанры речи: сборник научных статей. – Саратов: Изд-во Государственного учебно-научного центра «Колледж», 1999. – С. 157-177.

5. Матвеева Т.В. Функциональные стили в аспекте текстовых категорий: Синхронно-сопоставительный очерк. – Свердловск: Изд. УрГУ, 1990. – 172 с.

6. Михалькевич Г. Н. Этикет международного общения: учеб. пособие / Г. Н. Михалькевич. – Минск: Книжный Дом, 2004. – 270, [1] с.

7. Норберт Элиас. Придворное общество. – Москва: Языки славянской культуры, 2002. – 368 с.

8. Педагогическое речеведение: словарь-справочник / под ред. Т.А. Ладыженской и А.К. Михальской; сост. А.А. Князьков. – Москва: Флинта, Наука, 1998. – 312 с.

9. Стернин И.А. Введение в речевое воздействие. – Москва: ОЛМА, 2001. – 253 с.

10. Стернин И.А. Светское общение. – Воронеж: Издание автора, 1996. - 18 с.

11. Федосюк М.Ю. Нерешенные вопросы теории речевых жанров // Вопросы языкознания. – 1997. – №5.– С. 102-120.

12. Формановская Н.И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика. – Москва : Издательство «ИКАР», 2007. – 480 с.

13. Честерфилд. Письма. – Москва: Мир книги: Литература, 2006. – 399 с.

14. Шмелева Т.В. Модель речевого жанра // Антология речевых жанров: повседневная коммуникация. – Москва: Лабиринт, 2007. – С. 81-90.

psychologist to the issues of health protection of children by means of health-saving educational technologies; the method of simulation of professional training of future teacher-psychologist; contents of units of the developed model of professional training of the psychologist to the issues of health protection of children by means of health-saving educational technologies.

Keywords: professional training, educational psychologist, health, health saving educational technologies, model, modeling, modeling method.

Введение. Метод моделирования лежит в основе комплексности и целостности профессиональной подготовки студентов. Моделирование процесса профессиональной подготовки педагога-психолога к решению вопросов охраны здоровья детей средствами здоровьесберегающих образовательных технологий позволяет выяснить то, как именно строится заявленный процесс, с помощью каких механизмов он строится, с помощью какого алгоритма определяются задачи и как они решаются. Проанализировав современные ФГОС ВПО в деле подготовки педагогов-психологов, мы пришли к выводу, что качество подготовленности выпускники не всегда позволяет им перенести в практику приобретенные компетенции, знания, умения и навыки.

Формулировка цели статьи. Цель статьи заключается в рассмотрении Модели профессиональной подготовки педагога-психолога к решению вопросов охраны здоровья детей средствами здоровьесберегающих образовательных технологий.

Изложение основного материала статьи. Одним из эффективных подходов к повышению качества профессионализации выпускников - стал метод моделирования, представляющий ее организаторам (педагогам вуза, администрации, студенчеству) целостное представление о профессиональной готовности от целеполагания (блок целеполагания), диагностики, подбора техник и технологий до самоанализа собственной деятельности и получения динамики результатов.

Наравне с этим, метод моделирования позволит студентам оптимально овладеть всевозможными способами, действиями, операциями, техниками и технологиями будущей профессиональной деятельности педагога-психолога, которые обеспечат им плавный переход к реализации трудовой деятельности и выполнению профессиональных обязанностей и функций. Авторы [1, с. 44] отмечают, что «моделирование требует системного рассмотрения, с одной стороны, профессиональной деятельности, к которой готовят студентов (модель деятельности), с другой - содержания образования и обучения (модель подготовки), о чем достаточно подробно говорилось в первой главе данного пособия. Из-за большого объема и многогранности того и другого объекта приходится представлять их в виде моделей, отражающих наиболее существенные черты деятельности и подготовки. Практически в качестве таких моделей выступают, с одной стороны, квалификационные характеристики (требования к умениям, знаниям и личностным качествам специалистов), с другой - учебные планы и учебные программы - содержание учебной информации и комплекс учебных задач, обеспечивающих формирование системы знаний, умений, способствующих выработке профессионально значимых личностных качеств».

Метод моделирования, применяемый в профессиональной подготовке будущего педагога-психолога, в отличие от просто разработки содержания

Литература:

1. Зуев, В.М. Непрерывное профессиональное образование: современная концепция / В.М.Зуев//http://vmzuev.ru/archives/8
2. Непрерывное профессиональное образование российских педагогов / В.И.Клюшкин, А.С.Мищенко // http://lifelong-education.ru/index.php/ru/literatura/nepreryvnoe -obrazovanie-kak-sotsialnyj-fakt/153-nepreryvnoe-professionalnoe-obrazovanie html.
3. Милькевич, О.А. Исследование готовности специалистов к социально-культурному партнерству в профилактике детского неблагополучия / О.А.Милькевич // Международный научно-исследовательский журнал. - 2016. - № 10-3 (52). - С. 169-172.
4. Милькевич, О.А. Моделирование профильных циклов непрерывного образования в условиях малого вуза / О.А.Милькевич // Международный научно-исследовательский журнал. - 2016. - № 9-4 (51). - С. 67-69.
5. Наумова, Т.Б. Дополнительное профессиональное образование в системе непрерывного образования / Т.Б.Наумова // Компетентность. – 2009. - №5. – С. 10-16.
6. Никитенко, В.Н. Непрерывность и преемственность общепедагогической подготовки учителя: автореф. дис. … докт. пед. наук / В.Н. Никитенко. – М., 1991. – 56 с.
7. Чефонова, Е.А. Социальное партнерство в социально-культурной сфере: контекст развития проектной деятельности в условиях муниципального образования / Е.А.Чефонова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. - 2015. - № 1 (156). - С. 158-170.

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель кафедры педагогики и психологии
Миназова Зарема Магомедовна
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный)

МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА К РЕШЕНИЮ ВОПРОСОВ ОХРАНЫ ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье разработана модель профессиональной подготовки педагога-психолога к решению вопросов охраны здоровья детей средствами здоровьесберегающих образовательных технологий; рассмотрен метод моделирования профессиональной подготовки будущего педагога-психолога; раскрыто содержание блоков разработанной модели профессиональной подготовки педагога-психолога к решению вопросов охраны здоровья детей средствами здоровьесберегающих образовательных технологий.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, педагог-психолог, здоровье, здоровьесберегающие образовательные технологии, модель, моделирование, метод моделирования.

Annotation. The article develops a model of professional training of the

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель кафедры
Международные отношения Малышева Елена Борисовна
ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого» (г. Санкт-Петербург);
ассистент кафедры Международные отношения
Микаелян Лусине Артаковна
ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого» (г. Санкт-Петербург);
аспирант кафедры педагогики и
андрагогики Окерешко Анна Валентиновна
ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования» (г. Санкт-Петербург)

СТИМУЛИРОВАНИЕ СТУДЕНТОВ К ИНФОРМАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматривается стимулирование студентов к информальному образованию в процессе преподавания иностранного языка в ВУЗе в свете современной социокультурной ситуации, которая отличается повышенным интересом к информальному образованию в связи с его значительной ролью в развитии личности. Приводятся рекомендации для формального образования, в результате соблюдения которых происходит стимулирование студентов к информальному образованию и их личностно-профессиональное развитие. Статья предназначена для всех интересующихся проблемами высшего образования, непрерывного образования и информального образования в частности.

Ключевые слова: стимулирование, формальное образование, информальное образование, непрерывное образование, интеграция, преподавание иностранного языка.

Annotation. The article deals with stimulation of students to informal education in the system of the foreign language teaching in higher education in the light of the current socio-cultural situation, which is characterized by increased interest in informal education due to its significant role in the development of personality. We made an attempt to provide guidelines for formal education, which in the result stimulate students to awareness of informal education and their personal and professional development. This article is intended for anyone interested in higher and continuous education and informal education in particular.

Keywords: stimulation, formal education, informal education, continuing education, integration, the teaching of a foreign language.

Введение. В современном мире роль университета в жизни человека не ограничивается передачей определенной суммы знаний, умений и навыков, необходимых для той или иной профессии. В связи с тем, что «период полураспада компетентности» (единица измерения устаревания знаний — «продолжительность времени (с момента окончания университета), когда в результате появления новой научной и технической информации

компетентность специалистов снижается на 50 %» [1, с. 33]) постоянно сокращается в виду перманентного потока новой информации и появления новых технологий, сегодня необходимо, прежде всего, развивать студента как личность, формировать его творчески-критическое мышление, научить его учиться и совершенствоваться самостоятельно с ориентацией на опережение, непрерывно пребывая в процессе образования. Современные ученые (так же, как и государственные образовательные документы) подтверждают эту ситуацию.

Формулировка цели статьи. Без правильно выстроенной системы стимулирования студентов к информальному образованию невозможно добиться и зафиксировать какие-либо положительные результаты в их личностно-профессиональном развитии. Методы и формы стимулирования оказывают влияние на сознание и чувства студента (поиск «резонансных зон»), отношение к людям, к самому себе, формируют устойчивые моральные взгляды и убеждения, побуждают к переосмыслению собственного опыта, дают возможность пережить индивидуально-личностный опыт как значимый для себя в своем личностно-профессиональном развитии. Выявление условий, методов и форм стимулирования студентов к информальному образованию в процессе преподавания иностранного языка в ВУЗе выступает основной целью статьи.

Изложение основного материала статьи. Феномен непрерывного образования вызывает живой интерес исследователей (в том числе исследователей высшего образования), которые зачастую делают акцент на личностном развитии человека как первостепенном по отношении к профессиональному развитию [3; 6], и которые выделяют три вида образования на сегодняшний день: *формальное образование; неформальное образование; информальное образование*. Система формального образования «статична по своей природе и поэтому не может развиваться в соответствии с динамично меняющейся социокультурной ситуацией. В итоге система формального образования неизбежно отстает от появляющихся тенденций» [9, с. 20]. Путём исключительно формального образования невозможно достичь главной цели современного образования, отвечающей социальным запросам, — становление личности с активной жизненной позицией, с высокой степенью подвижности, способной к реализации своих возможностей и принятию нестандартных решений, социально устойчивой и одновременно мобильной, творческой, креативной, адаптирующейся к современным реалиям, способной вырабатывать и изменять собственную стратегию в меняющихся обстоятельствах жизни. Формальное образование путём совершенствования образовательных технологий (к примеру, во время занятий создание интереса к чему-либо, создания ситуаций, побуждающих поиск ответов и решений и т. д.) в идеале должно создать условия для дальнейшего развития человека, стимулировать человека к продолжению образования иными путями (неформальное образование: определенные курсы, мастер-классы, участие в различных сообществах и клубах и т. д., информальное образование), которые помогут углубить знания по тому или иному интересующему человека предмету или улучшить умения и навыки в той или иной жизненной сфере. И в этом формальное образование должно видеть одну из самых главных задач на сегодняшний день, иначе оно рискует быть вытесненным другими видами образования [10]. Как отмечает Джек Велш, исполнительный директор

демонстрации ценностного отношения при реализации совместных мероприятий. Кроме того, важным является понимание социально-культурного партнерства как определенной культуры отношений, определяющей возможность эффективной реализации различных форм партнерских отношений. Обозначенные замечания определили выбор форм организации занятий со слушателями: практикум, дискуссионная площадка, проблемная лекция. Данные формы позволяют не только обогащать знания слушателей курсов повышения квалификации, но и расширять их профессиональный опыт, профессиональные умения посредством включения в игровое моделирование различных ситуаций, решение кейс-заданий, работы в проблемных группах, разработки проектов различной направленности.

Дополнением к работе обозначенных курсов повышения квалификации выступают организуемые кафедрой педагогики и психологии СГПИ (филиал) ПГНИУ сессии обмена опытом практикующих специалистов различной направленности. Так, в октябре-ноябре организован цикл встреч практикующих специалистов в рамках Недели педагогического опыта, Недели практической психологии, в рамках которых стало возможным обсуждение накопленного опыта решения проблем современной семьи и детства, представление традиционных и инновационных технологий коррекции и реабилитации, организации индивидуальной работы с детьми и семьями различных категорий.

Кроме того, средством стимулирования профессионального роста и самообразования выступают организуемые кафедрой конкурсы различной направленности (в том числе – Всероссийский конкурс методических материалов «Социально-культурное партнерство как механизм профилактики неблагополучия семьи и детства»), научно-практические конференции, дискуссионные площадки.

В вузе реализуются программы профессиональной переподготовки, позволяющие специалистам с базовым средним профессиональным или высшим образованием сменить профиль деятельности, расширить возможности трудоустройства. С позиции включенности в систему профилактики детского неблагополучия важными являются программы профессиональной переподготовки «Социальная педагогика», «Ювенальное право и правосудие по делам с участием несовершеннолетних».

Перспективными направлениями развития кафедры и вуза является разработка, лицензирование и аккредитация новых профилей в рамках направления – Педагогическое образование, а также непедагогических направлений подготовки специалистов для сфер образования и культуры.

Выводы. Проведенное исследование готовности специалистов к социально-культурному партнерству в профилактике детского неблагополучия подчеркнуло проблему недостаточной сформированности отдельных компонентов готовности, а также различную степень выраженности этих компонентов готовности у специалистов учреждений культуры, образования. Полученные данные определили необходимость разработки профильного цикла непрерывной подготовки специалистов к реализации задач социально-культурного партнерства, охватывающего профессиональную подготовку, повышение квалификации и систематическую научно-методическую подготовку и самоподготовку.

образования специалистов в контексте подготовки к социально-культурному партнерству.

Обращаясь к понятию «непрерывное профессиональное образование», значимым, с нашей точки зрения, является его понимание как социокультурного явления (В.М.Зуев, В.И.Клюшкин, А.С.Мищенко и др.). Формирование данного социокультурного явления определяется совокупностью различных факторов (потребности государства, общества в специалистах определенной направленности и потребности конкретных людей, экономическая ситуация, духовные ценности общества, определяющие ценность образования как такового и др.). В преломлении к конкретной личности, непрерывное образование предполагает непрекращающееся образование на протяжении всей жизни, т.е. непрекращающееся развитие, расчлененное на ряд последовательно связанных этапов, на каждом из которых создаются предпосылки для перехода на новый, более высокий уровень развития [1]. На ступени профессионального образования формируется общая методология осуществления трудовой и предметно-профессиональной деятельности посредством получения профессиональных знаний, информации и опыта из окружающей социальной среды.

В.И.Клюшкин, А.С.Мищенко характеризуют цель непрерывного педагогического образования как формирование всесторонней общей и профессиональной культуры личности, ее способности к творческому воспроизводству духовных ценностей общества и стремления к постоянному развитию своего индивидуально своеобразного социокультурного потенциала [2].

В.И.Никитенко, учитывая философский аспект рассмотрения категории «непрерывность», отмечает, что процесс непрерывного профессионального образования состоит из отдельных стадий и обеспечивает вертикальную и горизонтальную образовательную мобильность человека на протяжении всей жизни. Вертикальная образовательная мобильность предполагает переход индивида от одного уровня образования к другому, от одной ступени к другой. Горизонтальная образовательная мобильность предполагает обновление, расширение, приобретение новых знаний и умений человека в рамках существующей системы различных форм переподготовки, повышения квалификации, профессиональной переподготовки [6].

Учитывая обозначенные подходы в понимании непрерывного профессионального образования, в рамках реализации СГПИ (филиал) ПГНИУ федеральной инновационной площадки «Педагогический вуз - инновационная площадка интеграции образования, науки и бизнеса, обеспечивающая разработку и функционирование профильных циклов непрерывного образования» (2016-2020 гг.) и замысла диссертационного исследования нами разработаны следующие темы курсов повышения квалификации для специалистов учреждений сферы образования, культуры и социальной защиты населения: «Социально-культурное партнерство в профилактике детского неблагополучия», «Партнерские отношения в правовом воспитании несовершеннолетних и их семей».

Отличительной особенностью обозначенных курсов повышения квалификации является их целевая направленность на рассмотрение ребенка и семьи в неразрывном единстве, что требует организации особого подхода в работе специалистов с различными группами детей и семей, осознание специалистами ценности каждого из участников взаимодействия, готовность к

«Дженерал Электрик», «Если скорость перемен внутри института меньше, чем скорость перемен снаружи, конец его близок» [цит. по: 2, с. 84].

Формальное и неформальное образование студентов так или иначе обеспечивается высшим учебным заведением, однако информальное образование — это зона индивидуально-личной ответственности каждого. Под *информальным образованием студента* мы понимаем индивидуальную познавательно-рефлексивную деятельность студента (не обязательно носящую целенаправленный характер), направленную на его личностный рост в процессе свободного выбора путей самосовершенствования в контексте его проактивности [5]. Сложность заключается в том, что невозможно прямо влиять на информальное образование студентов, но возможно в процессе формального образования стимулировать студентов к этому виду образования и помогать им грамотно интерпретировать информальное образование для своего личностно-профессионального развития.

В процессе работы мы провели анализ теорий мотивации (В. Врум, Ф. Герцберг, Э. Лоулер, Д. МакКлелланд, Д. Макгрегор, А. Маслоу, Л. Портер и др.) и особенностей организации процесса стимулирования (М.В. Александрова, Е.В. Бондаревская, А.И. Наумова, Н.В. Немова, З.И. Равкин и др.). Терминологический сопоставительно-сравнительный анализ понятий «мотивация» и «стимулирование», несмотря на имеющиеся различные теории, направления практического опыта в области стимулирования, позволяет выделить следующие определения [5]: мотивация — это система внешних условий, запускающих внутреннюю энергию и активность людей; это награда, ради которой они готовы не только работать на организацию, но и решать новые дополнительные задачи, личностно и профессионально развиваться; стимулирование — это создание среды, активизирующей студентов к осознанному информальному образованию. Мы опираемся на значительный теоретический вклад в педагогическое стимулирование З.И. Равкина [7], по мнению которого педагогическое стимулирование определяется как процесс активизации личностных внутренних движущих сил человека с помощью внешних, обособленных средств побуждения, эффективность действия которых зависит от общественной и индивидуальной значимости стимулируемой деятельности. Однако, подчеркивая большой вклад в разработку концепции педагогического стимулирования З.И. Равкина, Л.Ю. Гордина, И.З. Гликман, В.Г. Пряникова, В.Н. Тарасюк и др. ученых, необходимо отметить, что потенциал стимулирования студентов к информальному образованию учеными, на наш взгляд, не исследовался, что и позволило определить основную идею статьи — стимулирование студентов к информальному образованию в процессе преподавания иностранного языка.

Преподавание иностранного языка в университете относится к преподаванию дисциплин гуманитарного цикла, которые обладают значительным воспитательно-развивающим потенциалом, и имеет «богатые возможности для формирования гражданско-патриотического сознания, коммуникативных способностей, эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру, способности к толерантности, межличностному и межкультурному диалогу» [6, с. 117]. При изучении иностранного языка важно задействовать интересы студентов, выявить сферы, которые волнуют их [8], что усилит мотивацию к обучению и стимулирует к информальному образованию (а также к неформальному образованию — возможно, по

рекомендации преподавателя: для изучения иностранного языка студенты могут посещать различные иностранные сообщества, общаться с носителями языка, смотреть фильмы и читать литературу на иностранном языке).

Одной из эффективных форм стимулирования студентов к информальному образованию является реализация разных модулей личностно-рефлексивно-профессиональной технологии конструирования студентом индивидуального маршрута в информальном образовании, главной целью которой является становление и развитие рефлексивных умений и навыков студентов через рефлексию и саморефлексию различных видов информального образования (осознанное и неосознанное информальное образование: учение по методу проб и ошибок; стихийное или осознанное самообразование; современные информационные технологии, СМИ; познание искусства, культурно-досуговое времяпрепровождение; выполнение той или иной работы под руководством компетентного специалиста; общение; путешествия; физическая активность) в их жизни.

Наиболее эффективными методами, оправдавшими себя в ходе работы, мы считаем метод кейсов, метод портфолио, игровые методы. В основе технологии должны лежать исследовательские методы (в смысле исследования мира и в первую очередь — само-исследования), особенно метод наблюдения (и самонаблюдения) и организация образовательных ситуаций, отражающих образовательные ситуации информального образования и стимулирующих студентов к информальному образованию [5]: ситуация межсубъектного (ценностно-смыслового) взаимодействия (коммуникация), ситуация творческой самореализации (творчество), ситуация переживания нового опыта, открытия новых смыслов (мышление) и рефлексивно-оценочная ситуация (рефлексия и авторефлексия).

Организация работы строится на основе разработанных для каждого вида информального образования модулей: кейсов или заданий иного типа, направленных в первую очередь на развитие рефлексии и саморефлексии студентов. Содержание технологии, выбор методов и форм работы может варьироваться в зависимости от интересов группы [5].

Каждый вид информального образования представляет собой модуль — блок встреч: вводная встреча (обсуждение вида информального образования, дискуссия, обсуждение метода и формы работы, обсуждение кейса или задания) и итоговая встреча (обсуждения результатов работы, коллективная рефлексия). Базовая модель работы по одному модулю строится по логике технологии развития критического мышления [4, с. 19]: стадия вызова — стадия осмысления (реализация смысла, решение кейса, выполнение задания) — стадия саморефлексии и коллективной рефлексии. Коллективная рефлексия присутствует на каждом этапе работы, она включает в себя анализ деятельности, самоанализ и интерпретацию деятельности для своего личностно-профессионального развития:

1. Впечатления.
2. Что я узнал нового? Чему я научился?
3. Что я могу делать с приобретенными знаниями и навыками далее?
4. Как я могу применить приобретенные знания и умения в своей жизни и в своей работе?

На основе проведенного нами эксперимента (анкетирование и интервью студентов) мы разработали комплекс факторов и условий формального

психологии труда, после 35 лет постепенно изменяется мотивация профессиональной деятельности, преобладают так называемые социальные мотивы, что может положительно повлиять на готовность специалистов учреждений культуры и образования к социальному партнерству в решении рассматриваемой проблемы. Это подтверждается высокой сформированностью мотивационного и личностного компонентов у возрастной категории специалистов от 41 года и старше (197 чел. и 203 чел. соответственно от общей численности данной группы 241 чел.). В сравнении с представленными данными, у специалистов в возрасте от 20 до 40 лет высокая сформированность личностного и мотивационного компонентов представлена лишь у незначительной численности специалистов (43 чел. и 47 чел. соответственно). Можно предположить, что именно возраст специалистов может выступать фактором, определяющим готовность к реализации различных форм социально-культурного партнерства в профилактике детского неблагополучия (как со стороны молодых специалистов, так и со стороны специалистов с большим стажем).

6. Схожее количественное выражение сформированности мотивационного и личностного компонентов готовности специалистов к социально-культурному партнерству в профилактике детского неблагополучия может быть связано как с близостью сущности рассматриваемых компонентов, так и с удовлетворенностью респондентов профессиональной деятельностью. Подчеркнем, что ¾ опрошенных отмечают, что «полностью удовлетворены» (161 чел., 38,6%) и «скорее удовлетворены, чем нет» (163 чел./39,1%) профессиональной деятельностью.

7. Сформированность технологического компонента готовности специалистов к социально-культурному партнерству выявлена у 209 чел. (50%), т.е.: достаточно сформировано владение способами и приемами взаимодействия с другими специалистами, учреждениями и организациями; умение отбирать содержание социально-культурного партнерства с позиции наличия в них элементов воспитывающего, ценностно-смыслового характера; готовность и способность проектировать различные виды социально-культурной деятельности; умение инициировать, проектировать формы социально-культурного партнерства; учет при проектировании различных форм социально-культурного партнерства специфики и традиций вступающих во взаимодействие учреждений и организаций; умение организовать оценку эффективности реализуемых форм социально-культурного партнерства.

Полученные результаты позволяют констатировать наличие объективно существующих проблем реализации социально-культурного партнерства в профилактике детского неблагополучия, а также проблемы кадрового обеспечения данного вида партнерства, заключающейся в недостаточной сформированности готовности специалистов (на фоне достаточно сформированных когнитивного, личностного и мотивационного компонентов недостаточно сформирован технологический компонент готовности). Представленные результаты позволяют определить направленность и содержание подготовки специалистов к социально-культурному партнерству в профилактике детского неблагополучия, как на этапе получения профессионального образования, так и на этапе профессиональной переподготовки, повышения квалификации и самообразования. Полученные результаты актуализируют необходимость разработки системы непрерывного

защите, имеют представление о сущности социально-культурного партнерства между учреждениями культуры, образования, социальной сферы и др. в решении проблем детства, знают о содержании и возможных направлениях социально-культурного партнерства (просвещение семьи; формирование психолого-педагогической культуры родителей; организация занятости детей; формирование социокультурной среды определенной территории; привлечение общественного внимания к проблемам семьи и детства), имеют представление о принципах социально-культурного партнерства в профилактике детского неблагополучия. Это может быть объяснено наличием профессионального образования у всех респондентов (среднее профессиональное образование – 194 чел./ 46,5%; высшее профессиональное образование – 223 чел./ 53,5%), а также наличием опыта социально-культурного партнерства в профилактике детского неблагополучия (совместные проекты учреждений образования и культуры, проведение мероприятий) у 274 чел./ 65,7%.

3. У большинства респондентов (338 чел./81%) выявлена сформированность мотивационного компонента готовности к социально-культурному партнерству в профилактике детского неблагополучия. Сформированность мотивационного компонента готовности специалистов к социально-культурному партнерству включает в себя: осознание значимости социально-культурного партнерства в профилактике детского неблагополучия, понимание значимости распространения подобного опыта, активность участия в различных направлениях взаимодействия с учреждениями других сфер в работе с семьей и детьми, в самостоятельной разработке и использовании в профессиональной деятельности форм и методов взаимодействия с учреждениями других сфер в работе с семьей и детьми, активность в демонстрации собственного опыта взаимодействия с другими учреждениями посредством выступлений на педагогических советах, проведения мастер-классов, публикаций в профессиональных журналах и сборниках материалов научно-практических конференций, участия в профессиональных конкурсах соответствующей направленности, настойчивость в преодолении затруднений, связанных с недостаточностью знаний или несформированностью определенных умений в реализации социально-культурного партнерства в профилактике детского неблагополучия, активность в саморазвитии, стремлении узнать, освоить больше, чем предполагают программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

4. Схожие количественные показатели сформированности личностного компонента готовности специалистов к социально-культурному партнерству в профилактике детского неблагополучия (341 чел./81,7%). Сформированность личностного компонента готовности специалистов к социально-культурному партнерству включает в себя: умение выстраивать конструктивное взаимодействие со специалистами смежных профессий, работающих в других учреждениях, умение работать в команде, согласовывать действия между субъектами взаимодействия, осознание личной и профессиональной ответственности за результаты профессиональной деятельности, направленность на сотрудничество с другими учреждениями и организациями, осознание своих возможностей в организации социально-культурного партнерства в профилактике детского неблагополучия.

5. Большая часть (298 чел./ 71,46%) респондентов относится к возрастной группе от 36 лет и старше. Согласно исследованиям в области

образования, нацеленный на стимулирование студентов к информальному образованию в процессе преподавания иностранного языка:

смещение идеологии образовательного процесса на идеи непрерывного и опережающего образования как процесса открытия себя и своего потенциала для дальнейшего непрерывного личностно-профессионального развития;

смещение акцентов в идеологии образовательного процесса на компетентностные и личностные аспекты результатов обучения, практикоориентированная направленность образования (ориентация на федеральные государственные образовательные и профессиональные стандарты);

привлечение ведущих ученых и мастеров-практиков к обучению студентов в соответствующей области знаний;

блочно-модульное построение образовательной программы студентов;

создание условий и мотивации для участия студентов в международных и российских конференциях, семинарах, форумах;

использование в качестве ведущих технологий технологии развивающего обучения, воспитывающего обучения, рефлексивные технологии, которые стимулируют студентов к информальному образованию, стимулируют самостоятельную творческую активность и саморефлексию студентов, их личностно-профессиональное и индивидуальное развитие;

применение эффективных, универсально-ориентированных форм, средств и методов обучения, в том числе на базе потенциала и новых возможностей информационно-коммуникационных технологий и ресурсов сети Интернет;

расширение тематики программ повышения квалификации педагогов и включение в вариативную часть программ ряда обогащающих, интегрирующих дисциплин, модулей, определяющих успешность будущего специалиста в профессиональном поле (в том числе модулей по информальному образованию: лекции, внеаудиторные занятия в неформальном формате (культурно-досуговые учреждения, тренинги, мастер-классы и т. д.));

насыщение программ практик заданиями междисциплинарного, проблемно-ориентированного характера, предполагающих значительный удельный вес творческой, самостоятельной работы и саморефлексии (например, использование технологии портфолио, SWOT-анализа, самодиагностики и др.);

включение в программы для студентов исследовательской деятельности и акцентирование педагогов в исследовательской работе на решение комплексной проблемы (например, использование технологии кейс-стади);

тьюторское сопровождение студентов сотрудниками высшего учебного заведения и помощь студентам в составлении индивидуального образовательного маршрута (индивидуализированное обучение, личностно-ориентированный подход);

организация индивидуальных консультаций для студентов по всем волнующим их вопросам (как профессиональным, так и личностно-профессиональным (со специалистами разных сфер деятельности: психологи, юристы, финансисты и др.));

создание возможностей для общения и сотрудничества студентов друг с другом в формальной и неформальной обстановке, совместной творческой деятельности, коллективной рефлексии, что отражает модель интеграции формального, неформального и информального образования (клубы,

личностно-профессиональные дискуссии, круглые столы, творческие мастерские, праздничные мероприятия, участие в конкурсах и т. п.);

создание комфортных организационных условий для занятий (достойное техническое оснащение аудиторий, грамотно построенное расписание занятий и т. п.).

Выводы. Таким образом, мы подчеркиваем значимость стимулирования студентов к информальному образованию в процессе преподавания иностранного языка, а также в процессе любого преподаваемого предмета. Информальное образование в свою очередь становится условием личностно-профессионального развития студента, помогая реализации четырех сфер его личности [5]:

1) личностный аспект (развитие собственной личности, интуиции, коммуникативной компетентности, социальных связей и т. п.);

2) аксиологический аспект (становление системы ценностей);

3) когнитивный аспект (приобретение новых знаний о человеке, культуре, о самом себе);

4) деятельностно-творческий аспект (непосредственно деятельность, самореализация).

Литература:

1. Вершловский, С.Г. Непрерывное образование: Историко-теоретический анализ феномена: Монография / С.Г. Вершловский. — СПб.: СПб АППО, 2008. — 155 с.

2. Дуткевич, П. Нужны ли реформы в системе высшего образования? / П. Дуткевич // Высшее образование в России. — 2015. — № 3. — С. 80-84.

3. Михалевская, Г.И. Педагогика высшей школы / Г.И. Михалевская. — СПб.: Речь, 2007. — 208 с.

4. Муштавинская И.В. Рефлексивные технологии в обучении взрослых: Монография / И.В. Муштавинская. — СПб.: СПб АППО, 2008. — 96 с.

5. Окерешко, А.В. Стимулирование педагогов к информальному образованию в процессе повышения их квалификации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Окерешко Анна Валентиновна. — Великий Новгород, 2016. — 267 с.

6. Профессионально-личностные ориентации в современном высшем образовании: Учеб. пособие / Под ред. В.В. Рубцова и А.М. Столяренко. — М.: ИНФРА-М, 2014. — 304 с.

7. Равкин, З.И. Стимулирование как педагогический процесс // Проблемы педагогического стимулирования и методологии исследований истории советской школы / под ред. З.И. Равкина. — Йошкар-Ола: МГПИ, 1972. — 121 с.

8. Студент и образовательное пространство: мотивация и социально-профессиональные ориентации. — Самара: Изд-во «Самарский университет», 2001. — 180 с.

9. Шилова, О.Н. Дополнительное образование педагогов в контексте непрерывности / О.Н. Шилова // Человек и образование. — 2012. — № 2 (31). — С. 17-21.

10. Summerlee, A. J. S., Murray, J. Can universities survive in the 21th century? (2008) // Forum on Public Policy. URL: http://forumonpublicpolicy.com/summer08papers/archivesummer08/summerlee.pdf.

педагогических исследованиях позволяет характеризовать данный вид партнерства как определенную культуру отношений и, одновременно, условие трансляции определенной совокупности культурных норм и ценностей.

Партнерство выступает основной парадигмой развития отношений различных учреждений и организаций в решении тех или иных проблем. Сравнивая понятия «взаимодействие» и «партнерство», следует подчеркнуть, что взаимодействие, в большей мере, носит личностно-ориентированный характер, предполагает непосредственный пространственный контакт, личное со-участие в разнообразных видах деятельности. Партнерство призвано решать социально-значимые задачи, при этом партнеры имеют определенный социальный и/или юридический статус, руководствуются определенными мотивами и ценностями, используя совокупность имеющихся средств. Можно предположить, что партнерство представляет собой более высокоорганизованный уровень отношений, имеет социально-ориентированную направленность, предполагает регламентируемость отношений, организационную оформленность. Как отмечает Е.А.Чефонова, «социальное партнерство является одним из инструментов регулирования взаимодействия между большими социальными группами»; социальное партнерство понимается как результативный механизм достижения полного взаимодействия между всеми сторонами [7].

Понимание значимости партнерства в профилактике детского неблагополучия и общий замысел проводимого исследования определили необходимость разработки анкеты изучения готовности практикующих специалистов к реализации данного вида партнерства [3].

В исследовании приняли участие 417 человек – практикующих специалистов учреждений образования и культуры (детский сад, школа, музей, библиотека, Дворец/дом культуры, учреждение дополнительного образования, культурно-деловой центр) в возрасте от 20 до 51 года и старше.

Проведенное анкетирование практикующих специалистов позволило сформулировать следующее:

1. В количественном выражении готовность специалистов к социально-культурному партнерству к профилактике детского неблагополучия по результатам исследования характеризуется следующим образом:

- готовы к социально-культурному партнерству в профилактике детского неблагополучия – 196 чел./47%, т.е. характеризуются сформированностью когнитивного, мотивационного, личностного, технологического компонентов готовности;

- характеризуются достаточной готовностью к социально-культурному партнерству в профилактике детского неблагополучия – 132 чел./ 31,65%, т.е. обладают сформированностью отдельных составляющих когнитивного, мотивационного, личностного, технологического компонентов готовности;

- не готовы к социально-культурному партнерству в профилактике детского неблагополучия – 21,34%, т.е. характеризуются несформированностью большинства составляющих когнитивного, мотивационного, личностного, технологического компонентов готовности.

2. Большая часть специалистов характеризуется сформированностью когнитивного компонента готовности к социально-культурному партнерству в профилактике детского неблагополучия (367 чел./88%), т.е.: понимают детство как особую социальную группу, нуждающуюся в особой социально-правовой

Педагогика

УДК: 37.013

кандидат педагогических наук, доцент Милькевич Оксана Анатольевна
Соликамский государственный педагогический институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет» (г. Соликамск)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОФИЛЬНОГО ЦИКЛА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ К СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОМУ ПАРТНЕРСТВУ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования готовности специалистов к социально-культурному партнерству в профилактике детского неблагополучия. Полученные данные стали основанием проектирования профильного цикла непрерывного образования специалистов в контексте подготовки к социально-культурному партнерству и его дальнейшей детализации и совершенствования.

Ключевые слова: непрерывное образование, социально-культурное партнерство, профильный цикл непрерывного образования специалистов.

Annotation. The article presents the results of research professionals ready to socio-cultural partnership in the prevention of child distress. The findings became the basis of the design of the profile cycle of continuous education of specialists in the context of socio-cultural partnership and its further elaboration and improvement.

Keywords: continuing education, social and cultural partnership, profile cycle of continuing education specialists.

Введение. Ориентация современного законодательства в сфере социальной защиты семьи и детства на взаимодействие различных социальных институтов, служб и специалистов определяет необходимость поиска эффективных форм и технологий их подготовки к подобной практике совместной деятельности. Одновременно следует подчеркнуть переход от понятия «взаимодействие» к парадигме партнерских отношений, наиболее адекватно отвечающих современной образовательной и социально-педагогической ситуации.

Необходимость разработки профильного цикла непрерывного образования специалистов социально-культурной сферы определяется требованием к их непрерывному профессиональному росту и самосовершенствованию.

Анализ научной литературы свидетельствует о достаточной разработке самого понятия «непрерывное образование», характеристике механизмов реализации принципа непрерывности применительно к отечественной системе образования. Недостаточно изученным является вопрос подготовки специалистов социально-культурной сферы к реализации партнерских отношений в профилактике детского неблагополучия.

Формулировка цели статьи. Цель статьи: характеристика оснований проектирования профильного цикла непрерывного образования специалистов в контексте подготовки к социально-культурному партнерству.

Изложение основного материала статьи. Изучение теоретических основ социально-культурного партнерства в социологических, философских,

Педагогика

УДК: 372.851

доктор педагогических наук, профессор Манвелов Сергей Георгиевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир);
кандидат педагогических наук, доцент Манвелов Николай Сергеевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир)

К ПРОБЛЕМЕ ВАРИАТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЮ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Аннотация. Возможности использования разрабатываемых в соответствии с требованиями вводимых в практику обучения новых образовательных стандартов систем математических задач многоаспектны и в данной связи в статье выявляются эффективные направления вариативного обучения школьников их решению.

Ключевые слова: школьное обучение математике, разрабатываемые системы задач, вариативность обучения их решению.

Annotation. Possibilities of use developed in accordance with the requirements imposed by the practice of learning new systems of educational standards and multidimensional mathematical problems in this regard, article identifies areas of variable effective teaching students to solve them.

Keywords: schooling mathematics, developed system of problems, the variability of their training solution.

Введение. Раскрывая роль задач в обучении математике, известный педагог-математик Д. Пойа писал: «Что означает владение математикой? Это есть умение решать задачи, причём не только стандартные, но и требующие известной независимости мышления, здравого смысла, оригинальности, изобретательности» [11, с. 16]. С другой стороны, освоение математических теорий осуществляется главным образом в процессе решения задач. В этой связи принято разделять функции задач в обучении математике, рассматривая их и как цель, и как средство обучения. Потому проблемы, связанные с совершенствованием процесса обучения школьников решению математических задач, остаются центральными в теории и методике обучения математике.

Формулировка цели статьи. Обновление систем задач, предназначенных для обучения школьников математике, осуществляется в настоящее время в соответствии с требованиями вводимых в практику обучения новых стандартов общего образования. Процессы же их включения в образовательный процесс многообразны, чем обусловлена и цель данной статьи – выявление эффективных направлений вариативности данного процесса и поиск возможностей использования в данном аспекте имеющихся систем задач.

Изложение основного материала статьи. В современных условиях в соответствии с вводимыми в практику обучения новых образовательных

стандартов результаты обучения школьников математике должны отвечать личностным, метапредметным и предметным требованиям (см., например, [12, с. 5]). Потому и системы задач, предназначенные для использования в школьном обучении математике в соответствии с требованиями новых стандартов, в самом общем виде можно разделить на три группы:

– предметно-ориентированные;
– метапредметно-ориентированные;
– личностно-ориентированные задачи.

Подчёркивая взаимосвязанность, а потому и определённую условность такого выделения групп задач, вместе с тем отметим, что предметно-ориентированные задачи представляют собой различные математические задачи, направленные на освоение понятийного и операционального аппарата школьного курса математики. Метапредметно-ориентированные математические задачи предназначены преимущественно для формирования и развития умений школьников проявлять универсальные учебные действия в процессе решения задач с межпредметным и практико-ориентированным содержанием. Наконец, личностно-ориентированные математические задачи направлены преимущественно на формирование и развитие умений школьников проявлять в процессе их решения свой личностный потенциал наряду с когнитивными и практическими умениями.

Отмеченные качества указанных выше групп задач предполагают создание новых разнообразных систем задач и совершенствование имеющихся задач для обучения школьников математике в соответствии с требованиями вводимых стандартов общего образования. И хотя работа в этих направлениях находится на начальном этапе, к настоящему времени уже можно говорить в определённой степени о её результативности. Об этом свидетельствует особая востребованность в практике обучения математике контекстных [2, 3, 4 и др.] и дивергентных задач [1, 7 и др.], задач на развитие самоконтроля, равно как и задач, стимулирующих (провоцирующих) формирование и развитие самоконтроля школьников [6, 8, 10 и др.].

Востребованность этих систем задач обусловлена их глубокими взаимосвязями с уже имеющимися системами задач, спецификой и функциональными возможностями их применения в процессе обучения школьников математике. Так, становление контекстных задач происходило в процессе разработки и применения следующих систем задач:

– текстовых;
– сюжетных:
– с практической направленностью;
– с прикладной направленностью;
– ситуационных;
– компетентностно-ориентированных.

Специфика же компетентностных задач состоит в том, что в их фабулах отражаются ситуации, регулярно встречающиеся в реальной жизни. Они могут быть представлены в виде проблемной ситуации, для разрешения которой могут быть использованы жизненный опыт школьников и знания, относящиеся к различным предметам.

Под дивергентными задачами понимают задачи, допускающие несколько вариантов правильного ответа, различные интерпретации заданных в их фабулах объектов и ситуаций, а также многовариантность способов их

пространством является аутентичная виртуальная интерактивная языковая среда - Интернет. Он дает большой объём контекстуальной информации благодаря наличию реальной потребности коммуникации, а правильно смоделированные обучающие программы – благодаря мультимедийным средствам помогающим ученику лучше войти в предложенную ему роль. То, в какой последовательности обращаются к этим данным, относится к технологии интертекста, на которой построены все веб – страницы и которая широко используется в языковых обучающих программах. Одним из главных преимуществ таких систем является то, что они нацелены на следование своему ходу мыслей и прояснение для себя возникающих проблем тогда, когда это требуется.

Выводы. Итак, раннее вовлечение ученика в функциональную сферу, как на условиях обучаемого, так и в режиме партнера носителя языка (включая учителя) параллельно с принципиально новыми подходами к структурированию и организации учебного процесса – это необходимое условие для овладения иностранным языком на том уровне, который позволяет обучаемому участвовать в межкультурной коммуникации уже в период обучения языку.

Литература:

1. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. 2-е изд. М.:Просвещение, 2003. – 239 с.
2. Сысоев П.В. Культурное самоопределение личности как часть поликультурного образования в России средствами иностранного и родного языков. // Иностранные языки в школе. 2003. №1. – С. 42-47.
3. Томахин Г.Д. Лингвокультуроведение: что это такое? // Иностранные языки в школе. 1996. №6. – С. 22-27.
4. Поспелова Н.В. Лингвокультуроведческий подход к изучению иностранных языков // иностранные языки в школе. 2005. №1. - С. 9-12.
5. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. 2-е издание. М.: Просвещение, 2003. - 239 с.

фрагментарность, наличие структурно - зависимых приложений, употребленных самостоятельно. Также возможна недосказанность, обрыв начатого предложения, предпочтение отлается простым предложениям.

Социокультурный фон реализуется через продуктивный словарный запас, в который входят наиболее коммуникативно – значимые лексические единицы, распространенные в типичных ситуациях общения, в том числе оценочная лексика для выражения своего мнения, разговорных клише, а также слов с национально – культурным компонентом: фоновая лексика, безэквивалентная лексика, реалии, связанные с отдыхом, времяпрепровождением, досугом, реалии повседневной жизни. Они позволяют проникнуть в иную национальную культуру, овладеть повседневной лексикой носителей языка.

В психологическом аспекте в таких текстах находит свое выражение деятельностная структура говорения. Текст выступает, с одной стороны, как продукт говорения и я является способом речевого воздействия на читающего, с другой стороны, он выступает как объект смысловой обработки и создает необходимое содержание и коммуникативную базу для развития говорения: он обладает коммуникативной целостностью, благодаря которой отвечает познавательным и эмоциональным запросам учащихся, активизирует их мыслительную деятельность.

Важную роль в достижении аутентичности восприятия текста играет и его оформление. Например, в современных учебниках объявления изображается в виде листка, приклеенного к стене, статья – в виде вырезки из газеты и т.д. Это создает впечатление подлинности текста. Аутентичность структуры, содержания и оформления текстов способствует повышению мотивации учащихся и создает условия для наиболее эффективного погружения языковую среду на уроке.

Аутентичность представляет собой совокупность целого ряда условий, различных видов аутентичности, причем степень наличия того или иного вида может быть различной в зависимости от ситуации. Каждый из составных элементов урока – тексты, учебные задания, обстановка на уроке, учебное взаимодействие – имеет свои критерии, позволяющие отличить аутентичный от неаутентичного. Задача преподавателя состоит в том, чтобы добиться гармоничного сочетания всех параметров аутентичности.

В ходе анализа путей формирования социокультурного компетенции у учащихся средней школы были отмечены наиболее распространённые и успешные направления:

1. использование детских стихов и песен;
2. использование аутентичных текстов и материалов;
3. использование аудио- и видеоматериалов.

Стоит отметить огромную роль Интернета и Интернет – ресурсов в получении знаний о культуре страны изучаемого языка. Он представляет собой не только обширный банк знаний о культуре того или иного народа, но и может возмещать недостаток коммуникации и интеракции с реальными носителями языка вне языковой среды.

Овладение коммуникативной компетенцией на иностранном языке вне страны изучаемого языка – задача весьма сложная. Для решения этой задачи большое значение имеют аутентичные фильмы, аудио – видеокурсы.

Погружение в виртуальное пространство – очень эффективное средство развития социокультурной компетенции учащихся. Этим виртуальным

решения. Их использование в процессе обучения математике создаёт благоприятные условия для формирования и развития творческого мышления школьников, их исследовательских навыков.

При использовании задач на развитие самоконтроля следует иметь в виду, что самоконтроль является неотъемлемым компонентом любого вида деятельности человека и направлен на предупреждение возможных или обнаружение уже совершённых ошибок. Содержательной и операциональной основой таких задач являются приёмы самоконтроля, применяемые в обучении математике.

Наиболее полная классификация приёмов самоконтроля, используемых в обучении математике, как это было нами установлено, в качестве основания использует сверку полученного результата с образцом, который может быть представлен в готовом виде либо составлен самостоятельно.

При этом были выделены приёмы самоконтроля, основанные на использовании готовых образцов для сверки и включающие 4 класса приёмов самоконтроля, в которых образец для сверки содержит:

– только конечный результат (ответ);
– только промежуточные результаты;
– промежуточные и конечный результаты;
– полное решение учебной задачи.

Приёмы же самоконтроля с применением составленного образца для сверки с полученным в процессе решения задачи результатом подразделяются на 8 классов, включающих:

– проверку получаемых результатов по условию задачи;
– примерную оценку искомых результатов (прикидку);
– решение обратной задачи;
– решение задачи несколькими способами;
– повторное решение учебной задачи;
– проверку на частном случае;
– испытание получаемых результатов по косвенным параметрам;
– моделирование.

Мотивационный аспект обучения и развития самоконтроля школьников во многом присущ и характерен так называемым провоцирующим задачам, фабулами которых побуждается выбор ошибочного способа решения или неверного ответа. При этом провоцирующие задачи подразделяются на классы, в основном характеризующиеся:

– ошибкой в рассуждении;
– действием по аналогии;
– противоречием в условии;
– интерпретацией ответа задачи;
– ошибкой в рассуждении;
– неоднозначностью трактовки условия задачи.

Таким образом, функции рассмотренных систем задач, как это следует из вышеизложенного, ориентированы на совершенствование основных этапов обучения школьников решению математических задач, а именно:

– осмысление условия задачи;
– построение её модели;
– поиск способа решения;
– реализация найденного способа решения;

– проверка правильности решения;
– обобщение задачи;
– трансформация задачи;
– исследование задачи.

Процессы включения рассмотренных систем задач в образовательный процесс многоаспектны и зависят главным образом от предпочтений учителя и учащихся, равно как и от используемых в обучении учебников и учебных пособий по математике. Основные направления вариативности данного процесса сопряжены либо с непосредственным использованием новых типов задач в практике обучения математике, либо адекватной трансформацией используемых учебных задач. Приведём соответствующие примеры.

1. Автобус ехал из села в город со скоростью 40 км/ч, а из города в село – со скоростью 60 км/ч. Сравнить среднюю скорость автобуса на всем пути из села в город и обратно со скоростью электрички, равной 13,5 м/с.

В условии задачи внимание акцентируется не этапе сравнения скоростей автобуса и электрички и тем самым оно отвлекается от нахождения средней скорости автобуса на всём его пути. Это в определённой степени провоцирует учащихся находить среднюю скорость автобуса на всём его пути по аналогии с нахождением среднего арифметического чисел 40 и 60, т. е. принимать её равной 50 км/ч. И тогда, переводя 13,5 м/с в 48,6 км/ч, в ответе многими учащимися ошибочно указывается, что средняя скорость автобуса на всём его пути больше скорости электрички.

Разрешение возникающих при этом проблем должно начинаться с обоснования ошибочности подобного решения данной контекстной задачи. В этих целях удобно воспользоваться таким приёмом самоконтроля, как проверкой на частном случае, полагая расстояние между городом и селом равным 120 км. Тогда последовательно находим:

1) 120 : 40 = 3 (ч) – время проезда автобуса из села в город;
2) 120 : 60 = 2 (ч) – время проезда автобуса из города в село;
3) 2 + 3 = 5 (ч) – время проезда автобуса из села в город и обратно;
4) 120 + 120 = 240 (км) – длина всего маршрута движения автобуса.
5) 240 : 5 = 48 (км/ч) – средняя скорость автобуса на всём его пути.

И так как 48 < 48,6, то приходим к выводу о том, что средняя скорость автобуса на всём его пути меньше скорости электрички.

Этот результат позволяет вскрыть не только допущенную ошибку, но и способ решения этой задачи в общем виде. Тогда, полагая расстояние от села до города равным S км, находим верное значение средней скорости автобуса на всём его пути:

1) S : 40 = S/40 (ч).
2) S : 60 = S/60 (ч).
3) S/40 + S/60 = 5S/120 (ч).
4) S + S = 2S (км).
5) 2S : 5S/120 = 48 (км/ч).

Далее уместно исследовать обобщение ситуации, описываемой фабулой задачи, полагая расстояние от села до города равным S км, а скорости автобуса на всем пути из села в город и обратно – V_1 и V_2 соответственно. Тогда средняя скорость автобуса на всём его пути будет равна:

1) S : V_1 = S/V_1 (ч).
2) S : V_2 = S/V_2 (ч).

современного поликультурного развития школьников средствами иностранного языка характерно: открытость в отношении к другим культурам, к изучению и уважению традиций и обычаев других народов; готовность к достижению понимания, к уходу от культурных предрассудков и т.д. В дидактическом плане эффективная работа по этой программе требует соответствующего материала. Таким материалом могут служить детские стихи, клерихью и т.д. Они являются лингвокультуремами, воссоздающими историко – культурный контекст.

В последние годы большое внимание уделяется проблеме аутентичности в методике обучения иностранному языку. Аутентичными принято считать материалы, созданные носителями языка для носителей языка. Социальный фон реализуется через продуктивный словарный запас, в который входят наиболее значимые лексические единицы, распространенные в типичных ситуациях общения, оценочная лексика, разговорные клише, фоновая лексика, реалии повседневной жизни.

Овладение коммуникативной компетенцией на иностранном языке вне страны изучаемого языка – задача весьма сложная. Для решения этой задачи большое значение имеют аутентичные фильмы, аудио – видеокурсы.

Погружение в виртуальное пространство – очень эффективное средство развития социокультурной компетенции учащихся. Этим виртуальным пространством является аутентичная виртуальная интерактивная языковая среда - Интернет. Он лает большой объём контекстуальной информации благодаря наличию реальной потребности коммуникации, а правильно смоделированные обучающие программы – благодаря мультимедийным средствам . помогающим ученику лучше войти в предложенную ему роль. То, в какой последовательности обращаются к этим данным, относится к технологии интертекста, на которой построены все веб – страницы и которая широко используется в языковых обучающих программах. Одним из главных преимуществ таких систем является то, что они нацелены на следование своему ходу мыслей и прояснение для себя возникающих проблем тогда, когда это требуется.

Таким образом, специфика овладения иностранным языком в контексте межкультурной парадигмы обусловлена тем, что в качестве центрального элемента методической модели выступает ученик как субъект учебного процесса и как субъект межкультурной коммуникации.

В последние годы большое внимание уделяется проблеме аутентичности в методике обучения иностранным языкам. Неаутентичные тексты – это тексты, написанные специально для изучающих иностранный язык как неродной язык. Они вводятся в учебный процесс для закрепления той или иной грамматической темы или лексического материала. Аутентичным принято считать текст, который не был изначально приспособлен для учебных целей, а написан носителями языка для носителей языка. Под аутентичными текстами понимаются тексты, созданные для того, чтобы выполнить некий социальный заказ (образцы газетных статей, радиопередачи, рекламные ролики).

В лингвистическом аспекте аутентичные тексты характеризуются своеобразием лексики: в ни присутствуют много местоимений, частиц, междометий, слов с эмоциональной окраской, словосочетаний, рассчитанных на возникновение ассоциативных связей. Фразеологизмов, модных слов; и своеобразием синтаксиса: краткость и не развёрнутость предложений,

в конкретной ситуации в инокультурной среде. Незнание социокультурного контекста и отсутствие стратегий по восполнению информационных пробелов могут оказаться решающими факторами при коммуникации с носителями языка и культуры. Знания культуры придают уверенность всем владеющим иностранным языком, дают возможность учащимся осуществить выбор в действии. Конечным этапом социокультурной компетенции будет способность обучающихся оперировать необходимыми знаниями-концептами и адаптировать свое поведение к поведению, адекватному или близкому к носителям языка. Следовательно, на современном этапе преподавания языков международного общения в России знания культуры страны изучаемого языка будут не просто важными и значимыми, они будут играть определяющую роль при использовании языка и тем самым влиять на иноязычную коммуникативную компетенцию учащихся [2].

В сфере методики преподавания иностранных языков наиболее популярные определения включают в культуру ценности, нравы, обычаи, праздники, ритуалы, что обычно отражается в учебных пособиях по иностранному языку. Целью социокультурного образования средствами иностранного языка будет ознакомление учащихся с той часть национального достояния, которую знает и которой гордится каждый носитель языка. Необходимо также показать культуроведческую ценность национального достояния. Национальное достояние – это своего рода фон национальных социокультурных знаний – концептов, представляющих культуроведческую ценность.

Требования межкультурного общения ставят перед необходимостью научить учащихся (на разном уровне владения) умениям:

1. Употреблять иностранный язык в аутентичных ситуациях межкультурного общения (процесс формирования навыков и умений);
2. Объяснить и усвоить (на определенном уровне) чужой образ жизни/поведения (процессы познания);
3. Расширить индивидуальную картину за счет приобщения к языковой картине мира носителей изучаемого языка (процессы развития).

Описание задач социокультурного образования может быть осуществимо в терминах социокультурной компетенции, под которой понимается уровень знаний социокультурного контекста использования иностранных языков, а также опыт общения и использования языка в различных социокультурных ситуациях [2]. Как известно, навыки и умения, познание и развитие есть звенья одной цепи – формирования личности. Таким образом, обучение иностранному языку в контексте межкультурной парадигмы имеет большой личностно – развивающий потенциал, что весьма перспективно для общеобразовательной школы. Из этого вытекает современная цель обучения иностранным языкам как интегративное целое, имеющее «выход» на личность обучающегося, на его готовность, способность и личностные качества, позволяющие ему осуществлять различные виды речемыслительной деятельности в условиях социального взаимодействия с представителями иных лингвоэтносоциумов и их культурой, иного языкового образа мира.

Идеи лингвокультуроведческого образования средствами иностранного языка начали воплощаться в УМК для общеобразовательных школ (Кузовлев, 1994). Авторы Программы общеобразовательных учреждений для школ с углубленным изучением иностранных языков указывают, что для

3) $S/V_1 + S/V_2 = S(V_1 + V_2) / V_1V_2$ (ч).

4) $S + S = 2S$ (км).

5) $2S : (S(V_1 + V_2) / V_1V_2) = 2V_1V_2 /(V_1 + V_2)$ (км/ч).

Воспользуемся полученным результатом и при $V_1 = 40$ км/ч, $V_2 = 60$ км/ч найдём искомую среднюю скорость автобуса:

$2 \cdot 40 \cdot 60 : (40 + 60) = 4800 : 100 = 48$ (км/ч).

Интересно к тому же выяснить условие, при котором правомерны оба рассмотренных подхода к решению данной задачи. Тогда имеем:

$(V_1 + V_2) / 2 = 2V_1V_2 /(V_1 + V_2)$,

$(V_1 + V_2)^2 = 4 V_1V_2$, $(V_1 – V_2)^2 = 0$, $V_1 = V_2$.

Это означает, что оба эти подхода равноправны только в том случае, когда скорость автобуса на всём его пути будет постоянной. Такой же вывод можно получить, рассуждая в обратном порядке, т. е. полагая $V_1 = V_2 = V$:

$(V_1 + V_2) / 2 = (V + V) / 2 = V$,

$2V_1V_2 /(V_1 + V_2) = 2VV /(V + V) = V$.

2. В треугольнике *ABC* известны стороны: *AB* = 12, *AC* = 9, *BC* = 6. На прямой *BC* взята точка *D* так, что *BD* : *DC* = 1 : 7. В треугольники *ADC* и *ADB* вписаны окружности, касающиеся прямой *AD* в точках *E* и *F*. Найдите длину отрезка *EF* [9, с. 102].

Данная дивергентная задача, предлагаемая при подготовке к ЕГЭ, имеет два правильных ответа – 3,75 и 4,5, так как возможны два случая расположения точки *D* на прямой *BC*:

– когда точка *D* лежит на отрезке *BC*;

– когда точка *D* лежит на продолжении стороны *BC* за точку *B*.

Решение таких задач вызывает трудности у многих школьников, основной причиной чего является их крайне редкое использование в школьных учебниках математики. В этой связи учителю важно владеть и умениями трансформировать имеющиеся в учебниках конвергентные задачи в дивергентные, равно как и умениями при этом подключать учащихся к процессу исследования описываемых в условиях задач ситуаций.

В качестве примера можно сначала предложить учащимся в качестве домашнего задания, например, такую стандартную задачу: «В остроугольном треугольнике *ABC* стороны *AB* и *AC* равны 5, а высота треугольника *BH* равна 4. Найдите площадь треугольника *BCH*».

Эта задача имеет единственное решение, причём искомая площадь треугольника *BCH* равна 4. А следом, в классной работе, предлагается уже трансформированная в дивергентную следующая задача: «В треугольнике *ABC* стороны *AB* и *AC* равны 5, а высота треугольника *BH* равна 4. Найдите площадь треугольника *BCH*».

В этой ситуации ученики вынуждены сравнивать условия этих двух задач, находить сходства и различия не только их условий, но и способов их решения. Неизбежность проведения такого исследования позволяет в результате рассмотреть три возможных случая:

– если угол *BAC* является острым, то площадь треугольника *BCH* будет равна 4;

– если угол *BAC* является прямым, то задача не имеет решения;

– если угол *BAC* является тупым, то площадь треугольника *BCH* будет равна 16.

3. Решить неравенство $log_x(x+3) \cdot log_x(x-3) \leq 0$.

Это неравенство идентично неравенству, предлагаемому разработчиками типовых тестовых заданий для ЕГЭ (см. [5, с. 31]). В отличие от предыдущего примера данное задание имеет единственный верный ответ, однако допускает различные способы его решения. Вместе с тем это служит основой проведения самоконтроля и выбора наиболее надёжных, как это следует из нашей практики обучения математике, следующих двух способов его решения учащимися.

Первый способ связан с использованием противоположности знаков множителей в представленном в левой части неравенства произведении. В этом случае исходное неравенство равносильно совокупности дух систем:

$$\begin{cases} log_x(x+3) \leq 0 \\ log_x(x-3) \geq 0 \end{cases} \text{ и } \begin{cases} log_x(x+3) \geq 0 \\ log_x(x-3) \leq 0. \end{cases}$$

Первая система не имеет решений, а решением второй системы и исходного неравенства будут все *x*, принадлежащие промежутку (3; 4].

Второй способ основан на применении метода рационализации. Для этого находим ОДЗ данного неравенства, представляющего собой все *x*, удовлетворяющие неравенству $x > 3$, затем последовательно рационализируем исходное неравенство:

$$(log_x(x+3) - log_x 1) \cdot (log_x(x-3) - log_x 1) \leq 0$$
$$(x-1)(x+3-1)(x-1)(x-3-1) \leq 0$$
$$(x-1)^2(x+2)(x-4) \leq 0.$$

Решением последнего неравенства, которое можно найти, например, методом интервалов, будут все *x*, удовлетворяющие неравенству $2 \leq x \leq 4$. А с учётом ОДЗ получаем решение исходного неравенства, представляющего собой промежуток (3; 4].

Наконец, с целью осуществления самоконтроля, убеждаемся в том, что результаты решения данного неравенства обоими способами совпадают.

Выводы. Эффективность рассмотренных систем математических задач, отвечающих требованиям вводимых в практику обучения новых образовательных стандартов, способов адекватной трансформации имеющихся систем задач и выявленных направлений вариативного обучения учащихся их решению подтверждены в ходе многолетней апробации в Армавирском государственном педагогическом университете на малом математическом факультете для школьников и в институте прикладной информатики, математики и физики. Полученные результаты могут быть использованы как в практической деятельности преподавателей, так и при разработке и совершенствовании учебных пособий по математике.

Литература:

1. Гашаров, Н. Г. Дивергентные задачи в начальном курсе математики / Н. Г. Гашаров // Тенденции и проблемы развития математического

target language is a very complex problem the correct decision of which affects the quality of a foreign language usage.

Keywords: intercultural communication, communicative approach, authenticity, socio-cultural component, sociocultural competence, foreign language training.

Введение. Технологический прогресс и развитие нашего общества привело к знакомству с культурой стран разных континентов; для межкультурной коммуникации, т.е. адекватного взаимопонимания двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам. При обучении языкам международного общения в России все более широкое распространение приобретает коммуникативный подход, который способен подготовить учащихся к спонтанному общению на иностранном языке. При этом особая роль отводиться социокультурному компоненту содержания обучения, как фактору, во многом определяющему и обуславливающему использование языка в конкретных ситуациях, тем самым влияющему на иноязычную коммуникативную компетенцию учащихся.

Формулировка цели статьи. Цель данной статьи – определить пути формирования социокультурного компонента в средней школе на основе аутентичных материалов и аудио- и видеоматериалов. Объектом исследования является процесс формирования социокультурного компонента учащихся средней школы. Предмет исследования – методика формирования социокультурного компонента учащихся. Цель, объект и предмет исследования определили круг задач:

1) Определить значение и сущность социокультурного компонента в процессе обучения иностранным языкам;

2) Рассмотреть аутентичные материалы как один из путей формирования социокультурного компонента;

3) Определить правомерность использования аудио- и видеоматериалов в средней школе;

4) Рассмотреть детские стишки и клерихью как одно из направлений формирования социокультурного компонента в начальной школе.

Изложение основного материала статьи. Язык отображает особенности жизни людей. Изучая многообразие планов выражения, можно многое понять и узнать о культуре различных стран изучаемого языка. А это приводит к необходимости формирования социокультурной компетенции. Говоря о том, что целью обучения является общение на иностранном языке, подразумевается не просто диалог на уровне индивидуумов, но и готовность и способность к ведению диалога культур[1]. Временный государственный образовательный стандарт в число целей обучения иностранному языку включает воспитание у школьников «положительное отношение к иностранному языку, культуре народа, говорящего на этом языке»[3].

С развитием и распространением коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам значительно большее внимание стало уделяться использованию языка в определенных социальных и культурных ситуациях. Известные западные модели коммуникативной компетенции рассматривают социокультурный компонент как вспомогательный социолингвистической компетенции. Так, знание норм и поведения, ценностей, правил общения необходимо для выбора верного речевого реестра. Культуроведческая осведомленность необходима для верной интерпретации того, что происходит

диссертаций и авторефератов disserCat http://www.dissercat.com/content/struktura-professionalnogo-muzykalnogo-myshleniya-i-usloviya-ego-razvitiya-u-studentov-muzyk#ixzz4YO8BzGTw

12. Чертовской А.Н., Сизова О.А., Черняк Т.М. Исполнительский анализ как метод управления самостоятельной работой будущего педагога-музыканта в классе фортепиано // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 11-3. С. 537

13. Чертовской А.Н. Пути и средства музыкально- инструментальной подготовки будущих учителей музыки начальных классов школы // Вестник Мининского универ- ситета. – 2015. – № 2(10). – URL: http://www.mininuniver.ru/mediafiles/u/files/Nauch_deyat/Vestnik/2015–10–2/ CHertovskoj_A.N.pdf.

14. Шелестова З.А. Исполнительский анализ как метод подготовки студентов-филологов к выразительному чтению литературного произведения // Преподаватель XXI век. 2015. Т. 1. № 3. С. 98-107 с. 100.

Педагогика

УДК: 372.881.111.1

старший преподаватель кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации Мережко Анна Александровна
Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);
старший преподаватель кафедры русского языка, межкультурной и профессионально речевой коммуникации Воробьева Ксения Сергеевна
Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород)

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В России на протяжении нескольких лет, ведущее место занимает коммуникативный подход, необходимый для подготовки учащихся к спонтанному общению на иностранном языке и реализации социокультурного компонента содержания обучения как фактору, во многом определяющему и обуславливающему использование языка в конкретных ситуациях, тем самым влияющему на иноязычную коммуникативную компетенцию. Овладение коммуникативной компетенцией на иностранном языке вне страны изучаемого языка - задача весьма сложная, правильное решение которой влияет на качество владения иностранным языком.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, коммуникативный подход, аутентичность, социокультурный компонент, социокультурная компетенция, обучение иностранному языку.

Annotation. In Russia for several years the communicative approach takes the leading place needed to prepare students for spontaneous communication on a foreign language and the implementation of socio-cultural component of the training content as a factor which defines and stipulates the use of a language in specific situations, thereby affecting foreign language communicative competence. Mastering the communicative competence in a foreign language outside the country of the

образования. Вып. 13 / под ред. Н. Г. Дендеберя, С. Г. Манвелова. – Армавир: РИО АГПУ, 2016. – С. 39– 41.

2. Далингер, В. А. Использование контекстных задач при оценивании метапредметных результатов обучения математике / В. А. Далингер // Тенденции и проблемы развития математического образования. Вып. 13. / под ред. Н.Г. Дендеберя, С.Г. Манвелова. – Армавир: РИО АГПУ, 2016. – С. 3–7.

3. Денищева, Л. О. Проверка компетентности выпускников средней школы при оценке образовательных достижений по математике / Л. О. Денищева, Ю. А. Глазков, К. А. Краснянская // Математика в школе. – 2008. – № 6. – С. 19–30.

4. Егупова, М. В. Методическая система подготовки учителя к практико-ориентированному обучению математике в школе: автореф. дис. … докт. пед. наук / М. В. Егупова. – М., 2014. – 46 с.

5. ЕГЭ 2017. Математика. Профильный уровень. Типовые тестовые задания / под ред. И. В. Ященко. – М.: Изд-во «Экзамен», 2017. – 95 с.

6. Зайкин, М. И. Провоцирующие задачи / М. И. Зайкин, В. А. Колосова // Математика в школе. – 1997. № 6. – С.32–35.

7. Крачковский, С.М. Дивергентные задачи по математике как средство развития вариативного мышления старшеклассников: автореф. дис. … канд. пед. наук / С.М. Крачковский. – М., 2016. – 26 с.

8. Майкова, Н. С. Провоцирующие задачи как средство развития самоконтроля учашихся при обучении планиметрии / Н. С. Майкова // Проблемы теории и практики обучения математике: сб. научн. работ участн. конф. «LX Герценовские чтения». – СПб: Изд-во РГПУ, 2007. – С. 190–193.

9. Мальцев, Д. А. Математика. ЕГЭ 2017. Книга 2. Профильный уровень / Д. А. Мальцев, А. А. Мальцев, Л. И. Мальцева. – Ростов н/Д: Издатель Мальцев Д. А.; М.: Народное образование, 2017. – 224 с.

10. Манвелов, С. Г. Задания по математике на развитие самоконтроля учащихся 5-6 классов: пособие для учителей / С. Г. Манвелов, Н. С. Манвелов. – 3-е изд. дораб. – М.: Просвещение, 2014. – 159 с.

11. Пойа, Д. Математическое открытие: пер с англ. / Д. Пойа. – М.: Наука, 1970. – 452 с.

12. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. – М.: МОиН РФ, 2012. – 48 с.

Педагогика

УДК 378(045)

аспирант Маринкина Наталья Александровна
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный
педагогический институт им. М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

КРИТЕРИАЛЬНО-ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье дается обоснование критериально-уровневой шкалы, позволяющей оценить уровень сформированности технологической компетентности бакалавров педагогического образования. Согласно выделенным критериям описаны соответствующие показатели. Представлен диагностический инструментарий, позволяющий провести эффективное исследование уровня сформированности технологической компетентности бакалавров педагогического образования.

Ключевые слова: компетентность, технологическая компетентность, бакалавр педагогического образования, критериально-диагностический инструментарий.

Annotation. The article presented scale of criterions and levels, which allows forming the technological competence of Bachelors of pedagogical education. According to the selection criteria are described related indicators. Presents a diagnostic tool, that allows carry out an effective research of the level of formation of technological competence of Bachelors of pedagogical education.

Keywords: competence, technological competence, Bachelors of pedagogical education, criterion-diagnostic tools.

Введение. Современные процессы модернизации образования направлены на обновление требований к качеству подготовки педагогических кадров, а также к образовательному процессу в целом. Особую значимость при этом приобретает необходимость формирования у бакалавров педагогического образования компетентностной составляющей, которая находит отражение в профессиональной компетентности. Под профессиональной компетентностью педагога понимают способность к эффективному выполнению профессиональной деятельности, определяемой требованиями должности, базирующейся на фундаментальном научном образовании и эмоционально-ценностном отношении к педагогической деятельности [4, с. 74].

Профессиональная деятельность педагога связана с эффективностью и продуктивностью образовательного процесса, результативностью применения современных педагогических технологий [2, с. 101]. Вышесказанное рассматривается исследователями с позиции формирования технологической компетентности.

Технологическую компетентность педагога следует рассматривать как интегральное качество, предполагающее овладение знаниями (о технологиях, методах, средствах, формах деятельности) и умениями (конструировать собственную технологию, проектировать педагогический процесс, разрабатывать методику организации образовательного процесса),

Выводы. На основании представленной схемы исполнительского анализа мы предлагаем построить и организовать целенаправленную, качественную и осмысленную исполнительскую деятельность будущего педагог-музыканта, в процессе которой обеспечивается развитие профессионального мышления в классе основного музыкального инструмента (фортепиано). «… Профессиональное музыкальное мышление должно быть направлено на глубокий анализ изучаемых музыкальных произведений, определение формы-структуры, средств музыкальной выразительности, их синтез в конкретном образце» [11].

Литература:

1. Бичева И.Б., Медведева Т.Ю., Поваров Н.А. Теоретико-методические основы профессионального развития педагогов дополнительного образования // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 5–3. – С. 473–477.

2. Борисевич Т.К., Сизова О.А., Сазанова М.В. К вопросу о музыкально-эстетическом воспитании младших школьников // Новая наука: от идеи к результату. – Уфа: ООО «Агентство международных исследований», 2016. – № 3–2 (72). – С. 54–58.

3. Гроув: Музыкальный словарь Гроува. Пер. с англ., редакция и дополнения Л. О. Акопяна. М., 2001. с. 38

4. Даричева М.В. Опыт применения информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе / М.В.Даричева // Вестник Мининского университета. – 2013. – No 1.– URL: http://vestnik.mininuniver.ru/upload/iblock/40d/14-opyt-primeneniya-informatsionno_kommunikatsionnykh-tekhnologiy-v-obuchenii-....pdf

5. Должанский А.Н. Краткий музыкальный словарь. – Л., 1964.

6. Либерман Е.Я. Творческая работа пианиста с авторским текстом. – М.: Музыка, 1988. – 234 с.

7. Медведева Т.Ю. Формирование аналитических умений у будущих педагогов аудиовизуальными средствами. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Волжская государственная инженерно-педагогическая академия. Нижний Новгород, 2004

8. Медведева Т.Ю., Марик В.Б. Возможности применения информационных технологий в процессе профессионального самоопределения будущего специалиста сферы искусства и культуры // Вестник Мининского университета. – 2015. – № 1. – URL: http://www.mininuniver.ru/mediafiles/u/files/Nauch_deyat/Vestnik/2015–04–16/Medvedeva_T.YU.pdf. 18 с.

9. Паранина Е.В., Сизова О.А. Организация самостоятельной работы студента в классе концертмейстерского мастерства: учеб. пособие по дисциплине «Концертмейстер- ское мастерство». – Нижний Новгород: Изд-во Нижегородской консерватории, 2014. – 48 с.

10. Сизова О.А. О специальных навыках концертмейстерской работы в профессиональной деятельности пианиста // Современная музыкальная педагогика: диалог традиций и школ: сб. тр. Всерос. науч.-практ. конф. – Нижний Новгород: Нижегородская государственная консерватория им. М.И. Глинки, 2015. – с. 309.

11. Ушакова Л. Г. Автореферат диссертации «Структура профессионального музыкального мышления и условия его развития у студентов музыкально-педагогического факультета» Научная библиотека

Таблица 1

Схема исполнительского анализа

Проанализируйте историю создания произведения с опорой на монографические источники, книги, периодические издания и другие источники, где рассмотрены творческие взгляды композитора	
Изучите произведения с содержательной точки зрения	
Проведите параллели с историческими событиями	
Проведите параллели с литературными источниками, созданными в тот же исторический период	
Приведите примеры и сюжеты кинематографа	
Сформулируйте идеи, замысел автора, который находит отражение в музыкальном материале	
Определите форму произведения	
Определите жанр произведения	
Определите склад музыкального произведения	
Определите тонально-гармонический план произведения	
Определите особенности метроритмической стороны музыкального произведения	
Охарактеризуйте используемые приемы, механизмы психологического воздействия на слушателя, к которым прибегает автор в изложении музыкального материала. 1. Особенности музыкального изложения 2. Ритмическая сторона 3. Штрихи 4. Динамика 5. Ладовое многообразие	
Опишите исполнительские трудности изучаемого произведения	
Выявите пути и методы решения исполнительских трудностей.	
Произведите отбор аудио – материала	
Обоснуйте критерии выбора аудио - материала	
Проанализируйте интерпретации по схеме, предложенной Е. Либерманом [6, 234 с.] 1. Темповая сторона. 2. Отношение к авторским ремаркам. 3. Артикуляция и штрихи, которые выбирает исполнитель. 4. Формообразующая динамика. 5. Метроритмический рисунок. 6. Звуковысотность. 7. Педализация.	
Перечислите этапы подготовки к конечному исполнению	

выражающимися в готовности и способности их реализации в практической деятельности, предполагающей достижение запланированного результата.

Под технологической компетентностью бакалавров педагогического образования мы понимаем интегративное профессионально-личностное образование, характеризующееся наличием знаний педагогических технологий, умений проектировать и применять их с учетом знания законов развития личности, опосредованных ценностно-смысловыми установками и мотивами осуществления профессиональной деятельности [5, с. 279].

Следует отметить, что формирование технологической компетентности у бакалавров приобретает специфику в соответствии с профилем подготовки. Так, в частности, особенности формирования технологической компетентности у бакалавров, обучающихся по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование профиль Физическая культура, обусловлены спецификой деятельности учителя физической культуры и связаны с актуализацией проблемы сохранения и укрепления здоровья, решаемой посредством использования в профессиональной деятельности помимо общепедагогических технологий, технологий физкультурно-спортивной и физкультурно-оздоровительной деятельности [3, с. 13].

Формулировка цели статьи. Выявление критериально-диагностического инструментария оценки сформированности технологической компетентности бакалавров педагогического образования.

Изложение основного материала статьи. Для выявления уровня сформированности технологической компетентности бакалавров педагогического образования необходимо определить критерии и соответствующие показатели. Критерий – это признак, на основании которого формируется оценка качества объекта или процесса [1, с. 144]. Средством конкретизации критерия выступает показатель, характеризующий сформированность изучаемого объекта или процесса в количественном или качественном значении.

Критериями сформированности технологической компетентности бакалавров педагогического образования выступают мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный и рефлексивно-оценочный.

Представим характеристику критериев сформированности технологической компетентности бакалавров педагогического образования с учетом специфики профиля подготовки Физическая культура.

Показателями мотивационно-ценностного критерия технологической компетентности выступают стимулирующие факторы, побуждающие к овладению знаниями о современных педагогических технологиях, технологиях физкультурно-спортивной и физкультурно-оздоровительной деятельности, осознание их значимости; наличие мотивационной готовности к использованию данных технологий; наличие побуждающих мотивов, стимулирующих к введению изменений (при необходимости) в имеющиеся и создание новых педагогических технологий физкультурно-спортивной направленности; способность к самореализации и саморазвитию в области овладения педагогическими технологиями.

Показателями когнитивного критерия являются знания технологического подхода к организации образовательного процесса; теоретических основ педагогических технологий; структуры и содержания современных

педагогических технологий, технологий физкультурно-спортивной и физкультурно-оздоровительной деятельности [3, с. 13]; интеграции педагогических технологий в процесс физкультурно-спортивной и физкультурно-оздоровительной деятельности; критериев выбора и требований, предъявляемых к современным педагогическим технологиям.

Показатели операционально-деятельностного критерия представлены 3 группами умений. Первую группу образуют проектировочные умения, позволяющие моделировать, проектировать и конструировать образовательный процесс с использованием современных педагогических технологий, технологий физкультурно-спортивной и физкультурно-оздоровительной деятельности. Вторую группу составляют операциональные умения, позволяющие использовать современные педагогические технологии, технологии физкультурно-спортивной и физкультурно-оздоровительной деятельности с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся; владение педагогической техникой. В третью включены исследовательские умения, предполагающие способность к анализу и синтезу, к осуществлению инновационной деятельности в образовании; умения творческого решения профессиональных задач.

Показателями рефлексивно-оценочного критерия выступают умения диагностировать и оценивать результаты применения педагогических технологий в образовательном процессе; проведение самоанализа и переосмысления своей деятельности на всех этапах реализации педагогических технологий, технологий физкультурно-спортивной и физкультурно-оздоровительной деятельности; проведение анализа деятельности воспитанников на всех этапах реализации данных технологий; владение технологиями диагностики и оценки образовательных результатов обучающихся, уровня их физической подготовленности и состояния здоровья.

На основе выделенных критериев и показателей определены уровни (высокий, средний, низкий) сформированности технологической компетентности бакалавров педагогического образования.

Высокий уровень сформированности технологической компетентности бакалавров педагогического образования характеризуется высокой степенью мотивационной готовности к использованию современных педагогических технологий, технологий физкультурно-спортивной, физкультурно-оздоровительной деятельности и осознанию их значимости. Будущие педагоги обладают знаниями о технологическом подходе к организации образовательного процесса. Наблюдается высокий уровень сформированности умений моделировать, проектировать и конструировать образовательный процесс с использованием современных педагогических технологий, технологий физкультурно-спортивной и физкультурно-оздоровительной деятельности, использовать данные технологии с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся. Бакалавров педагогического образования отличает наличие умений проведения анализа и самоанализа, переосмысления своей деятельности на всех этапах реализации технологий, умений применять технологии диагностики и оценки образовательных результатов обучающихся, уровня их физической подготовленности и состояния здоровья.

Средний уровень сформированности технологической компетентности бакалавров педагогического образования характеризуется наличием

труды М.Е. Тараканова, В.А. Цуккермана, Л.А. Мазеля, Ю.Н. Холопова, Е.А. Ручьевской, Л.А. Рапацкой, Л.В. Романовой, Н.А. Ивановой.

Данное задание является универсальным и подходит не только для работы над полифоническим произведением, но и над любым другим. Однако стоит отметить, что аналитическая работа именно над полифоническим произведением представляет для педагога-музыканта особую ценность, так как жанр полифонического произведения является наиболее сложным явлением музыкальной формы. Как известно, именно работа над полифоническим произведением заставляет активизировать буквально все функции музыкального мышления.

2). Определение композиционных, содержательных и технических особенностей цикла с опорой на монографические источники, книги, периодические издания, и другие источники, где рассмотрены творческие взгляды композитора;

3). Характеристика произведения, состоящая из определения особенностей изложения музыкального языка;

4). Аналитическая работа над пианистическими сложностями данного произведения;

Вся аналитическая работа, над музыкальным материалом подчинена раскрытию содержательной и смысловой сторон музыкального произведения путем представления будущего исполнения, моделирования процесса интерпретации произведения. «Особое внимание на занятиях со студентами по классу рояля, кроме технического совершенства исполняемых произведений, стоит уделить раскрытию внутреннего, эмоционального начала в каждом конкретном произведении» [2, 437 с.].

Интерпретируя музыкальное построение, представляя свою трактовку, необходимо иметь полное понимание о творчестве композитора - «чем больше информации будет собрано относительно исполняемого произведения, тем глубже станет его прочтение» [9, 48 с.].

Изучая опыт использования информационных технологий в обучении по другим отраслям знаний, можно выделить их преимущества: они помогают научить студентов активным способам обучения; дают возможность овладеть более высоким уровнем личной творческой активности; стимулируют способности студентов; а при освоении творческих дисциплин помогают приблизить учебу к практике исполнения.

Одной из основных целей сложившейся образовательной системы является качественная подготовка специалиста. Оставшиеся же потенциальные качества личности, в том числе творческие, остаются невостребованными. Как результат, мы получаем человека с недостаточно развитым профессиональным творческим мышлением, в дальнейшем который испытывает трудности в восприятии постоянно усложняющегося мира, принятии решений в нестандартных ситуациях, не способен улавливать связи между понятиями и явлениями, хоть сколько-нибудь отличающимися от привычных [8, с. 45].

Основная цель практических занятий для студентов вуза заключается в применение на практике профессиональных знаний и умений для собственного профессионального развития. Очевидно, что применение информационных технологий наиболее полно отвечает цели и характеру практических занятий. Важная роль в реализации аналитической деятельности будущих педагогов-музыкантов отводится средствам аудио- и аудиовизуального воспроизведения музыкального материала. Мы полагаем, что использование технических средств обучения, а также исполнительский анализ воспринимаемых явлений студентами будет способствовать актуализации имеющихся знаний в процессе аналитических действий и детерминировать процесс профессионального развития. Поэтому целесообразно включение в программу прослушивания различных интерпретаций, с последующим их анализом. Мы предлагаем следующий образец задания будущим педагогам-музыкантам для анализа к практическому занятию по дисциплине «Основной музыкальный инструмент» по теме «Работа над полифоническим произведением» (Таблица 1). Структура задания, которую мы представляем в исследовании, разработана с опорой на

мотивационной готовности к использованию современных педагогических технологий, технологий физкультурно-спортивной и физкультурно-оздоровительной деятельности, стремлением к самореализации и саморазвитию в области овладения педагогическими технологиями. Наблюдаются неглубокие знания о структуре и содержании современных педагогических технологий, технологий физкультурно-спортивной и физкультурно-оздоровительной деятельности, критериях выбора и требованиях, предъявляемых к данным технологиям. Будущих педагогов отличают несистемные и нецелостные умения моделировать, проектировать и конструировать образовательный процесс с использованием современных педагогических технологий, технологий физкультурно-спортивной и физкультурно-оздоровительной деятельности, отрывочные умения диагностировать и оценивать результаты применения педагогических технологий в образовательном процессе.

Низкий уровень сформированности технологической компетентности бакалавров педагогического образования выражается в понимании значения использования педагогических технологий, технологий физкультурно-спортивной и физкультурно-оздоровительной направленности в профессиональной деятельности, низкой социальной активностью, слабой заинтересованностью в практическом применении данных технологий в образовательном процессе. Наблюдается наличие общих представлений о технологическом подходе, теоретических основах педагогических технологий, фрагментарные представления о технологиях физкультурно-спортивной и физкультурно-оздоровительной направленности. Будущие педагоги испытывают серьезные трудности в процессе практического использования педагогических технологий, технологий физкультурно-оздоровительной и физкультурно-спортивной деятельности.

Для оценки уровня сформированности технологической компетентности бакалавров педагогического образования разработана диагностическая программа (см. таблицу). Данная программа включает диагностический инструментарий для выявления характеристик показателей по выделенным критериям сформированности технологической компетентности бакалавров педагогического образования.

Следует отметить, что под диагностическим инструментарием следует понимать операции педагогической диагностики, используемые с целью выявления состояния изучаемого объекта и факторов, обусловивших данное состояние.

Таблица

Диагностическая программа исследования уровня сформированности технологической компетентности бакалавров педагогического образования

Критерии технологической компетентности	Показатели технологической компетентности	Диагностический инструментарий
Мотивационно-ценностный	Наличие или отсутствие внутренней мотивации к обучению в вузе	Методика изучения мотивации обучения в вузе (Т.И.Ильина)
	Наличие мотивационной готовности к использованию современных педагогических технологий, технологий физкультурно-спортивной и физкультурно-оздоровительной деятельности	Методика «Оценка технологической готовности будущих учителей физической культуры к работе в общеобразовательном учреждении» (Модифицированный вариант методики Е.Н. Никифоровой «Оценка технологической готовности учителя к работе в школе по избранной специальности»)
	Выявление степени готовности, способности к самореализации и саморазвитию в области овладения педагогическими технологиями Наличие стимулирующих факторов, побуждающих к овладению знаниями о современных педагогических технологиях, технологиях физкультурно-спортивной деятельности, осознание их значимости	Опросник «Готовность к использованию в будущей профессиональной деятельности современных педагогических технологий» (Модифицированный вариант опросника С.Ю. Степанова «Шкала готовности к творческо-инновационной деятельности»)
Когнитивный	Наличие знаний о современных педагогических технологиях, технологиях физкультурно-спортивной и физкультурно-оздоровительной деятельности	Авторский опросник «Технологии в деятельности учителя физической культуры»
		Тест-опросник на выявление знаний о педагогических технологиях
Операционально-деятельностный	Владение проектировочными, операциональными и исследовательскими умениями	Методика «Сформированность операционально-деятельностного компонента технологической компетентности будущих учителей физической культуры»
		Кейс-задания для оценки готовности будущих учителей физической культуры использовать педагогические технологии
		Тест для определения уровня сформированности проективных педагогических умений (по Н.В.Кузьминой)
		Анкета по оценке уровня сформированности профессиональных умений
Рефлексивно-оценочный	Владение умениями проведения самоанализа и переосмысления своей деятельности	Методика определения уровня рефлексивности (Модифицированный вариант методики А.В. Карпова, В.В. Пономаревой)
	Проведение самоанализа и анализа деятельности воспитанников по реализации педагогических технологий, технологий физкультурно-спортивной и физкультурно-оздоровительной деятельности. Владение технологиями диагностики и оценки образовательных результатов обучающихся. Умение диагностировать и оценивать результаты применения педагогических технологий в образовательном процессе.	Самоанализ «Сформированность рефлексивно-оценочного компонента технологической компетентности будущих учителей физической культуры»

Выводы. Таким образом, исследовать оценочные значения выделенных критериев и соответствующих им показателей технологической компетентности бакалавров педагогического образования необходимо с

технологического и социального опыта. Во-вторых, современные информационные технологии, повышая качество образования, позволяют человеку успешнее и быстрее адаптироваться к окружающей среде и происходящим социальным изменениям [4].

При организации практических занятий будущего педагога-музыканта в классе основного музыкального инструмента в вузе, важно отметить необходимость методического сопровождения процесса развития профессионального мышления. Исполнительский анализ является наиболее эффективным инструментом развития профессионального мышления будущего педагога-музыканта. При этом в процессе обучения происходит обогащение опыта студента, он овладевает профессиональными компетенциями, осознает профессиональные интересы и перспективы, связанные с профессиональной деятельностью [8, 18 с.].

Учеными в области музыкального искусства М.Е. Тараканова, В.А. Цуккерманом, Л.А. Мазелем, Ю.Н. Холоповым, Е.А. Ручьевской, Л.А. Рапацкой, Л.В. Романовой, Н.А. Ивановой и др. представлен масштабный пласт исследований, касающихся проблемы анализа в аспектах теории и методики музыкального образования. Собственно, если обращаться непосредственно к термину «музыкальный анализ», то в музыкознании им принято обозначать «исследование закономерностей, согласно которым музыкальное произведение строится как определенная целостность и развёртывается во времени как особого рода процесс» [3, 38 с.].

Музыкальный анализ является более обобщенной формой музыкального исследования. Нас интересует более узкий его вид - исполнительский анализ.

Хотелось бы отметить, что формулировка «исполнительский анализ» встречается не только в музыкальном искусстве, но находит применение и в других отраслях культуры. Так, например, в филологии, исследователь Шелестова З.А. исполнительский анализ характеризует как «творческое освоение художественного произведения, определение способов и средств преобразования письменного текста в полнокровную устную речь, звучащее произведение искусства» [13].

В своей работе под исполнительским анализом мы понимаем вид деятельности, направленный на выявление исполнительских сложностей, преодоление которых приблизит музыканта к основной его цели – качественной интерпретации.

При проведении исполнительского анализа важно осуществить детализированную работу с нотным и аудио - материалом, направленную на выявление особенностей формы, тонально-гармонического плана, технических трудностей. Выше перечисленное лежит в основе исполнительского анализа педагога-музыканта, но для реализации наиболее успешного и качественного исполнения, студенту целесообразно выполнить подробный исполнительский анализ музыкального произведения. Конечным результатом данной аналитической деятельности должно явиться адекватное воспроизведение нотного материала в исполнительской трактовке [12, 537 с.]. Структуру и этапы исполнительского анализа предлагали многие педагоги Либерман Е.Я., Шелестова З..А, Дятлов Д.А., Живов В.Л. и др. Обобщая данный методический опыт, мы предлагаем следующий алгоритм исполнительского анализа, состоящий из укрупненных блоков:

1). Изучение истории создания;

по теме «Работа над полифоническим произведением», на основании которого построено целенаправленная, осмысленная исполнительская деятельность начинающего педагога-музыканта.

Ключевые слова: педагог-музыкант, исполнительский анализ, информационные технологии, профессиональное мышление.

Annotation. The article describes the role of performance analysis in the development of professional thinking of the teacher-musician; identified the need for implementation of activities in the modern music teacher information technology for successful pedagogical activity; describe the process of development of professional thinking of the teacher-musician's tool for inclusion in the educational process of performing analysis with the use of information technologies; the proposed sample task for future teachers-musicians for performing analysis to practical classes on the subject "Main musical instrument" on "polyphonic work" on the basis of which built a focused, purposeful performing of a novice teacher-musician.

Keywords: the teacher-musician, performance analysis, information technology, professional thinking.

Введение. В теории и практике образования накоплен значительный опыт исследований процесса становления профессионала, в которых изучаются специфические особенности формирования различных компонентов структуры профессиональной деятельности, выделяющих стадии профессионального развития, рассматривающих специфику отдельных этапов этого процесса. Одним из главных условий, обеспечивающих успешную самостоятельную деятельность специалиста, многие исследователи считают развитое профессиональное мышление, основным средством формирования и развития которого служат аналитические действия, как основная операция мышления.

Анализ изучаемых явлений рассматривается нами как деятельность студентов и как средство формирования их профессионального мышления. Изучение схем анализа позволяет сделать вывод о том, что обычно аналитический процесс начинается с его общей характеристики (определение явления, описание, объяснение), затем проводится детальное рассмотрение элементов, и в заключение явление вновь оценивается в целом, т. е. ход анализа может быть кратко выражен следующей формулой: «синтез – анализ - синтез». Это хорошо согласуется с закономерностями процесса мышления, основными компонентами которого являются именно анализ и синтез [7].

Формулировка цели статьи. Изучение развития профессионального мышления будущего педагога-музыканта при проведении исполнительского анализа в условиях применения информационных технологий на занятиях по дисциплине «Основной музыкальный инструмент».

Изложение основного материала статьи. Проблемы профессионального развития будущих специалистов сферы искусства в контексте современных социальных условий, в ситуации динамичного развития технологий приобрели на сегодняшний день актуальность. Важно рассмотреть возможности применения информационных технологий в образовательном процессе вуза, способствующих профессиональному росту будущего педагога-музыканта. На данном этапе развития современного общества применение информационных технологий в образовании является привычным явлением и определяется рядом факторов. Во-первых, внедрение информационных технологий в образование существенным образом ускоряет передачу знаний и накопленного

помощью объективных процедур и методик, позволяющих получать валидные результаты. Принцип использования объективных исследовательских процедур подразумевает использование как качественных, так и количественных методов исследования. Предложенная система диагностических инструментов направлена на выявление исходного уровня сформированности технологической компетентности бакалавров педагогического образования. Системный характер предложенной диагностической программы обеспечивает воспроизводимость процессов контрольно-оценочной деятельности, упорядоченность и целостность оценки уровня сформированности технологической компетентности бакалавров педагогического образования.

Литература:

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

2. Горшенина, С. Н. Подготовка бакалавров педагогического образования к реализации современных педагогических технологий / С. Н. Горшенина, Н. А. Маринкина // Гуманитарные науки и образование. – 2017. – № 1 (29). – С. 101-105.

3. Горшенина, С. Н. Содержательные основы формирования технологической компетентности у будущих учителей физической культуры / С. Н. Горшенина, Н. А. Маринкина // Теория и практика физической культуры. – 2017. – № 1. – С. 12-14.

4. Кухарев, И. В. На пути к профессиональному совершенству : книга для учителя / Н. В. Кухарев. – М. : Просвещение, 1990. – 159 с.

5. Маринкина, Н. А. Технологическая компетентность учителя физической культуры: структура и содержание понятия / Н. А. Маринкина // «Актуальные проблемы современных педагогических исследований»: сб. науч. статей Всероссийской научно-практической конференции, 20–23 апреля 2016 г.: [материалы] / РГПУ им. А.И. Герцена. – СПб., 2016. – С. 277–281.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук Масленникова Надежда Николаевна
Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань)

АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена детальному анализу структуры экологической культуры личности и описанию ее компонентов. Основное содержание работы составляет систематизация элементов экологической культуры, выделенных и описанных современными исследователями в области формирования экологической культуры и экологического сознания личности, объединение их в систему и установление между ними функциональной взаимосвязи. Определяя основной целью формирования экологической культуры реализацию личностью экологоориентированной деятельности, автор предлагает расширить рассматриваемую структуру экологической культуры

такими дополнительными элементами, как экспертные суждения и научная экологическая оценка (экспертиза).

Ключевые слова: экологическая культура, экологическое сознание, компоненты экологической культуры, экологические убеждения, экологические ценности, экологические установки, экологическая позиция, экологическое поведение.

Annotation. The article is devoted to a detailed analysis of the personality's ecological culture and the description of its components. The author systematizes the elements of ecological culture, selected and described by modern researchers in the field of forming ecological culture and environmental consciousness of the person, systematizes them and establishes a functional relationship between them. The author considers the implementation of personal ecologically oriented activities to be the main purpose of forming ecological culture; therefore, the author proposes to enlarge the structure of ecological culture under consideration with such elements, as expert opinions and scientific environmental assessment (expert review).

Keywords: ecological culture, environmental consciousness, components of ecological culture, ecological beliefs, environmental values, environmental attitude, environmental viewpoint, environmental behavior.

Введение. В настоящее время вопросам формирования экологической культуры обучающихся на всех уровнях системы образования уделяется достаточно пристальное внимание.

Термин «формирование» в педагогике подразумевает процесс становления и развития личности под влиянием обучения, воспитания и социальной среды [9, с. 384], сознательное управление процессом развития человека или отдельных сторон его личности, качеств, свойств характера и доведение их до задуманной формы [1, с. 5; 4, с. 847-848]. Следовательно, для формирования экологической культуры личности (ученика, студента), необходимо четко представлять себе ее структуру.

Вопросам выделения и характеристики компонентов экологической культуры личности посвящено большое количество научных трудов, однако, многообразие понятийного и категориального аппарата экологической культуры нуждается в систематизации, доработке, установлении взаимосвязи между компонентами и их элементами, введении в имеющуюся структуру дополнительных и необходимых элементов.

Формулировка цели статьи. Целью настоящей работы является анализ научных исследований, посвященных рассмотрению структуры экологической культуры личности и выработка предложений по ее расширению. Достижение цели осуществлялось решением ряда задач:

- исследование понятия «экологическая культура» личности и соотнесение ее компонентов, выделенных и описанных различными авторами;
- установление взаимосвязей между выделенными элементами и объединение их в целостное системное структурное образование;
- выделение оснований для расширения имеющейся структуры понятия «экологическая культура» личности и введение в нее новых элементов.

Изложение основного материала статьи. Экологическая культура формируется в основном в XX столетии как специфический вид этики, морального императива [22], как определенный тип культурной рефлексии, возникающий в эпоху модернизации и роста населения планеты [21], когда

Литература:

1. Андрианов, А. С., Медведев, И. В. К вопросу о системе первоначального обучения как средстве развития личностно-профессиональных качеств сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации [Текст]: научная статья / А. С. Андрианов, И.В. Медведев // Проблемы современного педагогического образования – 2016, №52(7), С. 21-26
2. Медведев, И.В., Семенов, В.В. Проблемы обучения боевым приемам борьбы слушателей факультетов профессиональной подготовки МВД России [Текст]: научная статья / И.В. Медведев, В.В. Семенов // Сборник материалов международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2016, С. 244.
3. Валиев, А. Н. Сущностная характеристика боевых приемов борьбы как средства формирования профессионально-специализированных компетенций у курсантов вузов МВД [Текст]: научная статья / А.Н. Валиев // Современные проблемы науки и образования. – Москва, 2014, №6 – С. 34-42
4. Андрианов, А. С. Особенности развития профессиональных качеств сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации [Текст]: научная статья / А.С. Андрианов // Проблемы современного педагогического образования. – 2016, №50 (3) – С. 3-9.
5. Медведев, И. В., Семенов, В. В. Унификация приемов самозащиты в системе физической подготовки курсантов и слушателей образовательных учреждений МВД России [Текст]: научная статья / И.В. Медведев, В.В. Семенов // Сборник материалов IV международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2016, С. 118.

Педагогика

УДК 781: 37. 036. 5

кандидат педагогических наук, доцент Медведева Татьяна Юрьевна
Федеральное государственное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный
педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
преподаватель Сизова Ольга Алексеевна
Федеральное государственное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный
педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ИСПОЛНИТЕЛЬСКИЙ АНАЛИЗ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИНФОМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

Аннотация. В статье описана роль исполнительского анализа в развитии профессионального мышления педагога-музыканта; выявлена необходимость внедрения в деятельность современного преподавателя музыки информационных технологий для организации успешной педагогической деятельности; описан путь развития профессионального мышления педагога-музыканта средством включения в учебный процесс исполнительского анализа с применением информационных технологий; предложен образец задания будущим педагогам-музыкантам для исполнительского анализа к практическому занятию по дисциплине «Основной музыкальный инструмент»

контролируются) - это основа бессознательного автоматического навыка-моторики – автоматизированного навыка;

- от простого к сложному, сложнокоординационные технические действия разбиваются на несколько простых в освоении движений и тренируются самостоятельно и затем связываются воедино;

- умение работать с партнерами (50% успеха в освоении боевых приемов борьбы зависит от отношения тренирующихся друг к другу), поэтому с самого начала тренировочного процесса важно наладить конструктивный диалог со своими партнерами;

- ведение дневника тренировочных занятий – обязательное условие устойчивого прогресса в освоении приемов, и также готовое пособие по организации самостоятельных занятий по физической подготовке. [5]

Тренировочные спарринги моделируются как силовое продолжение самых, казалось бы, обычных ситуаций рутинной работы полицейского (проверка документов, патрулирование, работа в оцеплении и т.д.). Статистика говорит, что именно в таких, внешне не опасных ситуациях, происходят большинство чрезвычайных происшествий, связанных с ранениями и гибелью сотрудников полиции.

Оценочно – корректирующий этап является показателем успешности всей предыдущей работы. Мы согласны со специалистами, утверждающими, что простая демонстрация приемов на несопротивляющемся партнере не является показателем уровня владения боевыми приемами борьбы. Учитывая это, в ходе проверочных занятий последнего этапа слушатели выполняли три теста по физической подготовке. Первый тест отражал общий уровень физической подготовленности и включал в себя два упражнения, на силу и быстроту, второй тест определял техническую оснащенность слушателей в традиционной форме демонстрации приемов. Заключительное тестирование проводилось в форме решения практической задачи силового задержания агрессивного, оказывающего активное сопротивление противника. Существенное отличие подобных заданий от обычных спортивных вольных спаррингов в том что, во-первых, так же как и в реальной обстановке, отсутствуют любые ограничения, во-вторых, сопротивление партнера и приложение силы к нему строго дозируется и контролируется преподавателем и в-третьих, обязательно наличие защитного снаряжения.

Мы считаем, что подобная форма итоговых занятий позволяет более объективно судить об уровне сформированности профессиональных компетенций. Это подтверждают экспериментальные группы занимающиеся по предложенной программе. При близком равенстве по первым двум тестовым показателям (средний балл 3,8 – 4,0) экспериментальные группы значительно превосходят контрольные по третьему показателю (4,4 балла против 3,4 баллов). Напоминаем, что именно третий показатель ближе всего определяет уровень специальной физической готовности слушателей.

Выводы. Оптимизация тренировочного процесса по физической подготовке в процессе профессионального образования позволяет решать проблемы физической подготовленности молодых сотрудников к ситуациям, связанным с применением физической силы и боевых приемов борьбы в процессе служебной деятельности. Описанные в статье программные положения могут быть применимы в различных методологических аспектах дальнейшего совершенствования данного направления.

растущие ожидания человечества в условиях демократизации начинают противоречить снижающемуся качеству природной среды [24].

Из множества определений понятия «экологическая культура», проанализированных нами, особо значимым для исследования считаем определение Е.В. Муравьевой. Данным ученым экологическая культура рассматривается как «составная часть общечеловеческой культуры, новый этап в ее развитии, включающий в себя совокупность экологического мышления, экологического мировоззрения, экологического сознания совместно с общечеловеческими ценностями и идеалами, гуманистическими идеями, способами познания и деятельности, нравственно-экологическими нормами и требованиями, которые способствуют становлению природосозидательного отношения к миру» [13, с. 6]. Это определение вызывает интерес, поскольку в первом приближении дает возможность раскрыть структуру экологической культуры личности, выделить основные ее элементы.

Многие ученые основным компонентом экологической культуры личности рассматривают экологическое сознание. Считаем справедливым включить и его элементы в структуру экологической культуры. Так, в трудах Д.В. Багина экологическое сознание представлено как «высший уровень отражения человечеством экологических условий и отношений в процессе развития и функционирования системы «человек – природа – общество» в виде экологических идей, представлений, закономерностей» [3, с. 5]. С.Д. Дерябо определяет его как «совокупность представлений о взаимосвязях в системе «человек – природа» и в самой природе, существующего отношения к природе и, соответствующих им, стратегий и технологий взаимодействия с ней» [6, с. 15], а Н.Н. Егорова рассматривает его как «процесс усвоения определенных знаний, умений и навыков, реализующихся в виде экологических ценностей» [7, с. 12]. В исследованиях Э.В. Гирусова экологическое сознание представляет собой ощущение и усвоение личностью ее неразрывной связи с природой, умение действовать, не нарушая данных связей; роль же его видится в формировании оценочного подхода, системы взглядов, ценностей, привычек и особенных форм поведения человека по отношению к природе [5].

Имея в основании наших размышлений рассмотренные ранее определения, обратимся к разбору структуры экологической культуры личности. Фундаментом адекватного отношения к экологическим проблемам, становления экологической ответственности и формирования экологической культуры личности в целом выступают *научные знания* [6; 23], на базе которых формируются, соответственно, адекватные *экологическое сознание и экологическое мышление*. Особенно значимым моментом при этом является то, что в сознании, основанном на системе научных знаний, всегда будет присутствовать *прогнозная составляющая* [8, с. 211-213], которая позволит личности выявлять, анализировать и прогнозировать влияние различных видов антропогенной деятельности на здоровье природы и здоровье человечества. Кроме того, расширение когнитивного компонента, посредством усиления мотивов эколого-познавательной активности, приведет к осмыслению личностью важности и значимости реального участия в *эколого-ориентированной (про-экологической) деятельности* [20], т.е. окажет влияние на становление еще одного компонента ее экологической культуры.

Ценностное отношение личности к знаниям, людям, природным объектам,

миру в целом выступает мерой ее нравственной, эстетической, мировоззренческой, интеллектуальной, эмоциональной готовности к определенным действиям; ценности создают условия для реализации активности личности [2; 16; 19]. Поэтому очередными компонентами экологической культуры становятся система *экологических ценностей* и *отношение к природе*, проявляющееся в виде суждений, определений, умозаключений, понятий, убеждений, предпочтений, идеалов, представлений, принципов и пр.

Ориентирование личности в своем отношении к значимым для ее жизнедеятельности объектам, явлениям и процессам, свидетельствует о наличии у нее системы установок, определяющих устойчивый, последовательный и целенаправленный характер ее деятельности и сохраняющих направленность этой деятельности в изменяющихся условиях [15; 18, p. 39-44]. Соответственно, сформированность эколого-ориентированных установок позволит ей вести и эколого-ориентированную профессиональную деятельность, поэтому, систему *экологических установок* также отнесем к компонентам экологической культуры.

Более сложная, углубленная и четко структурированная система отношений человека к себе, к людям, а также и к окружающей среде, проявляющаяся в соответствующих действиях и поведении в целом, образует ее *экологическую позицию* [17], способную выступить самостоятельным компонентом экологической культуры.

Особенной составляющей экологической культуры личности является *самооценка* ею себя и своего собственного состояния; она включает результаты влияния человека на природу, бессознательные или научно обоснованные выводы о вероятных последствиях различных видов деятельности, учитывает прогноз событий [11], т.е. выступает основой становления *экологической ответственности* – следующего компонента экологической культуры.

Представления, самооценка и прогнозная составляющая, в сочетании со знаниями или *предположениями* о результатах человеческой деятельности, формируют такой элемент экологической культуры, как *экологическое ожидание***,** определяющее решения личности, их характеристику и направленность принимаемых ею действий [12, с. 25; 19].

Анализ определения «экологическое сознание», данного С.Д. Дерябо и определяемого им «как совокупность *экологических представлений* личности, ее *субъектного отношения* к миру природы, *стратегий* и *технологий взаимодействия* с ним» [6, с. 78], позволяет добавить эти элементы к описанным ранее компонентам экологической культуры.

Экологические установки, ценности и убеждения выступают стойкими *мотивами* для осуществления личностью экологоориентированной деятельности. Причем, ее про-экологическая активность будет тем выше, чем сильнее убежденность в том, что индивидуальные поведенческие акты могут реально и положительно повлиять на состояние природной среды [14]. Обдуманная, личностно значимая и результативная *про-экологическая деятельность* личности формирует ее *экологическое поведение*, – элементы, которые мы также относим к важным составляющим экологической культуры.

Принимая во внимание сложность описанной структуры экологической культуры личности и, облегчая возможность оперирования данным понятием,

Это связано с отсутствием в реальных условиях защитных приспособлений и профилактикой травматизма.

Раздел болевых приемов. Основной раздел сотрудников полиции. Здесь формируются умения, отражающие специфику службы. Технические элементы этого раздела направлены на силовое задержание правонарушителя, обезоруживание, используются в комбинации с ударной и бросковой техникой практически во всех ситуациях противоборства. Одновременно они просты в разучивании и эффективны против любого противника, несмотря на весовые и атлетические различия. Болевые приемы изучаются в парах с постоянной сменой партнеров и варьированием темпа выполнения, от медленного до быстрого и наоборот. Разучиваясь вначале, как отдельные технические действия, болевые приемы в дальнейшем тренируются в комбинации с ударами по уязвимым точкам.

Раздел бросковой техники. Включает в себя небольшое количество бросков определенных Наставлением (вполне достаточное количество для первоначального обучения), которые эффективно могут быть использованы в ситуациях служебной деятельности, когда необходим перевод противника в положение лежа и его дальнейшей фиксации. Броски также разучиваются самостоятельно и в связках с ударами, болевыми и удушающими приемами, завершающимися задержанием.

Все технические действия на этом этапе отрабатываются на несопротивляющемся партнере.

На третьем учебно – тренировочном этапе реализуется базовая техника в различных стандартных, предполагаемых ситуациях служебной деятельности. Вся учебная работа данного этапа организована по направлениям силового противоборства на различных дистанциях и разбита по модулям.

- защитные действия от ударов невооруженного противника;
- освобождение от захватов и обхватов;
- защитные действия от ударов противника, вооруженного холодным оружием или предметами, используемыми в качестве холодного оружия;
- защита от угрозы огнестрельным оружием, или попытки обезоруживания;
- поверхностный досмотр в различных положениях;
- приемы фиксации (надевание наручников, связывание);
- защитные и атакующие действия с использованием специальных средств и огнестрельного оружия;
- учебно- тренировочные схватки в защитном снаряжении.

Главной задачей данного этапа является формирование физической, психологической, и технической готовности слушателей использовать полученные навыки базовой техники в вышеуказанных ситуациях. Тренировочная схема планируется в рамках парной работы, обусловленных и частично-обусловленных спаррингов.

Тренировка в парах по нашей схеме предполагает несколько обязательных условий:

- периодическая смена тренировочных партнеров различных по весовым и ростовым характеристикам;
- темп выполнения приемов должен соответствовать уровню тренированности (продуктивны только те движения, которые полностью

крайним проявлениям этого спектра. Сотрудники полиции, как представители своего вида, здесь не исключение. Поэтому общефизическая подготовка слушателей имеет в первую очередь силовую и скоростно – силовую направленность.

Программа включает многосуставные упражнения направленные на развитие абсолютной силы:

- жимы и тяги штанги, приседание с отягощением, подтягивание и отжимание с собственным и весом и дополнительным грузом.

Взрывной силы:

- рывок и толчок штанги или гири, выпрыгивание со штангой, бег на короткие дистанции (30 – 60 м.), прыжки в длину и высоту с места.

Скоростной и силовой выносливости:

- подтягивание и отжимание на количество повторений, рывок и толчок гирь в режиме заданного количества за определенный промежуток времени, длинный спринт (200 – 400 м.).

Быстроты:

- отработка беговых стартов по сигналу, метания, толчки, и броски медицинбола, отработка ударов на скорость.

На втором этапе формируется базовая техника боевых приемов борьбы. Анализируя методическую литературу по этому вопросу, мы категорически не согласны с авторами, которые делят приемы Наставления по физической подготовке на эффективные и неэффективные, основываясь всего лишь на опросах сотрудников о частоте применения того или иного приема. [3] При этом умалчивается, что это за сотрудники, каков их уровень владения боевыми приемами борьбы, против кого и в каких ситуациях применялись приемы. В настоящих условиях, когда общий уровень владения боевыми приемами полицейских крайне низок, проводить такие опросы, ориентируясь на общую массу, как минимум бесполезно. Даже опрос сотрудников групп спортивно – прикладного совершенствования (такие группы постоянно организуются нами в процессе обучения слушателей) вряд ли будет истиной в последней инстанции, хотя и ближе к ней. Все очень индивидуально. Даже среди однопланов бойцов, предпочитающих, к примеру, борцовскую технику, достаточно большой разброс коронных приемов, не говоря уже о рукопашном бое в целом. Базовая техника боевых приемов борьбы сотрудников полиции обязана содержать все составляющие рукопашного боя в необходимом объеме отраженные в Наставлении по физической подготовке органов внутренних дел Российской Федерации. Ниже приведена предлагаемая нами программа обучения боевым приемам борьбы, состоящая из разделов с кратким описанием содержания и методологии.

Раздел ударной техники. В первой части раздела разучиваются алгоритмы ударной техники руками и ногами, здесь же идет подготовка ударных поверхностей, формируется комбинаторика технических действий. Во второй части тренируются защитные и контратакующие действия, используя ударную работу. Для отработки ударов используется групповой односторонний метод, работа в парах и работа на снарядах. Предпочтение при разучивании отдается медленному и среднему темпу, способствующему формированию мысленно-мышечной связи, полному контролю движений, возможности думать и анализировать во время тренировки. На снарядах удары тренируются преимущественно на скорость и точность с дозированным приложением силы.

объединим выделенные элементы в три блока-компонента:

- когнитивный (экологические знания, умения и навыки);
- ценностно-ориентационный (экологические умозаключения, убеждения, установки, представления, идеалы, экологическая позиция, мотивы экологоориентированного поведения, экологические ценности, экологическое ожидание и прогнозирование, отношение к знанию и желание реализовывать его в действиях, экологическая ответственность);
- деятельностный (экологические деятельность и поведение).

Считаем, что в представленную выше структуру экологической культуры личности необходимо ввести такие составляющие, как *экологическое экспертное суждение* и научная *экологическая оценка* (*экспертиза*). Объясняется это тем, что профессиональная деятельность современного человека часто связана с внедрением, освоением или созданием им новых технологий производства, новых материалов и продукции. Соответственно, если он нацелен на осуществление экологоориентированной деятельности, т.е. является носителем экологической культуры, такая деятельность будет требовать от него предварительной научно обоснованной оценки экологичности проектов и продукции. Поэтому одним из элементов ценностно-ориентационного компонента экологической культуры должны стать экспертные суждения, выражающие отношение ее носителя к процедурам внедрения тех или иных технических и технологических проектов, а элементом деятельностного компонента – их экологическая экспертиза (оценка), представляющая собой научное исследование данных вопросов и требующая, в отличие от экологического прогнозирования и ожидания, специальных познаний в экологии, техники и технологии, права, экономики и др. [10].

Выводы. Анализ литературы и размышления над поставленной проблемой позволили нам объединить выделенные элементы экологической культуры в систему (рис. 1). Так, «фундаментом» экологической культуры, естественно, являются знания. Особенность когнитивного компонента заключается в его сложности, поскольку он включает в себя одновременно знания многих научных областей: экологии, экономики, права, охраны труда и охраны природы, культуры, политологии, истории и др. Получаемые знания преобразуются в результате познавательной и умственной аналитико-синтетической деятельности. При «поддержке» возникающих в активной образовательной среде интеллектуальных эмоций, происходит восприятие новой информации. Умственные процессы (ощущения и восприятия, память, воображение и мышление) и различные логические операции (индукция, дедукция, анализ, идентификация, субъектификация, сравнение, синтез, обобщение, воображение, абстракция, конкретизация, противопоставление) содействуют осмысленному запоминанию знаний, соотнесению с уже имеющимся их запасом и адаптации их к реальным условиям.

На основе системы откорректированных знаний в сознании личности формируется отражение действительности и определенное отношение к ней. Оно проявляется в виде суждений, убеждений, понятий, определений, умозаключений, представлений, предпочтений и идеалов. Если получаемых знаний для формирования отношения не достаточно, либо вновь формируемая позиция личности отличается от имеющейся, появляется стойкий интерес к поиску недостающих знаний или к переосмыслению имеющихся.

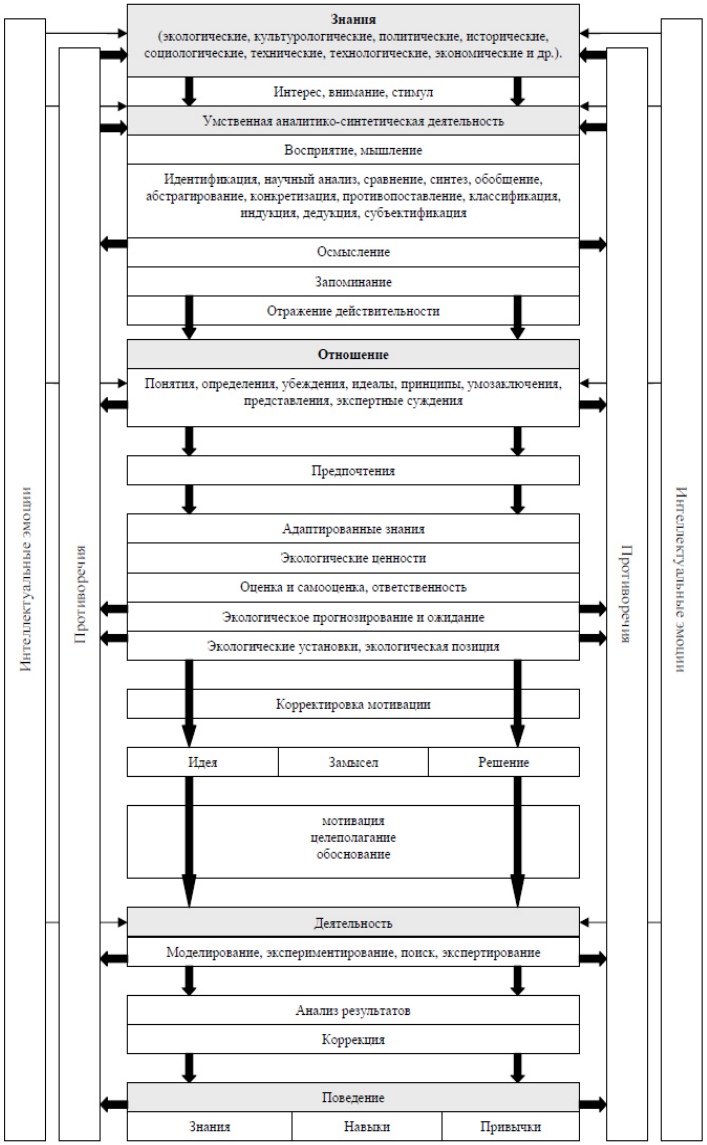


Рисунок 1. Структура экологической культуры личности

корректирующий. Каждый этап решает строго определенные задачи и является основой для следующего.

На формирующем этапе воплощается принцип индивидуализации обучения, проводятся психологические тренинги, и объемная общефизическая и специально-физическая подготовка. Первоначальная подготовка слушателей в настоящее время – это безусловно поток, где принципы индивидуализации сложно реализуемы в рамках организации образовательного процесса, учебного материала и сроков его усвоения.

Учитывая этот фактор, индивидуализация в рамках нашей программы предполагает определение наиболее перспективных направлений тренировочного процесса каждого слушателя. Для этого на занятиях вступительного контроля проводится тестирование физической подготовленности и психологической устойчивости испытуемого в форме перечня последовательных силовых упражнений призванных вызвать сильное физическое и психологическое утомление и проверочного спарринга на этом фоне. В ходе тестирования определяется и уровень общего физического развития слушателя, и поведенческий тип в условиях пикового эмоционального напряжения. По тому, как ведет себя тестируемый во время схватки и определяется дальнейшее направление его тренировок.

Опасность травматизма в этом случае незначительна, так как предварительное утомление снижает физические кондиции настолько, что причинить в это состоянии серьезный ущерб друг другу спарринг-партнеры не могут.

Всегда, в любых условиях реального силового противоборства, будь то рукопашная схватка с правонарушителем, силовое задержание или банальная драка, определяющей успеха является психологическая составляющая. На формирующем этапе наших занятий мы искусственно создаем ситуации преодоления, включающие работу с основными формами страха, присущими человеку. В тренировочном процессе используются следующие упражнения:

- преодоление полосы препятствий с акцентом на высотные снаряды;
- акробатические упражнения (прыжки в глубину, кувырки через препятствия и т.д.);
- падение с небольшой высоты на руки страхующих;
- падение на твердый, или острый предмет (во время падения партнер убирает предмет или острие).

На занятиях слушатели обучаются простейшим приемам динамической саморегуляции для снятия вредных вегетативных реакций организма на такие факторы как страх, волнение, переживания и т.д.

В этом же временном интервале закладывается прочная общефизическая и специально – физическая база. Силовое задержание, или рукопашная схватка характеризуются динамичностью, скоротечностью, быстротой принятия решения, и сильным психологическим стрессом. По сути, это пограничное состояние с обостренным восприятием и мощным выбросом адреналина. Это состояние не характерно для человека в его повседневной жизни. Поведенческие реакции в этом состоянии у людей протекают по-разному, от гиперактивности, до полного ступора. Доказано, что только небольшой процент людей, бойцов по своей природе, способны в условиях стресса адекватно воспринимать, действительность и эффективно действовать в создавшейся обстановке. Поведенческие типы большинства находятся ближе к

Основными причинами такого положения вещей аналитики называют как раз слабую физическую подготовленность сотрудников, психологическую незрелость и тактическую безграмотность. [2]

Формулировка цели статьи. Определение возможных методических подходов, повышающих эффективность профессиональной подготовки слушателей образовательных организаций МВД России в разделе боевых приемов борьбы.

Изложение основного материала статьи. В рамках нашей работы были проведены занятия в форме круглых столов в четырех группах факультета повышения квалификации, средний стаж работы сотрудников которых составил шесть лет. Перед сотрудниками был поставлен единственный вопрос. Какие по их мнению факторы (объективные и субъективные) мешают им эффективно применять физическую силу и боевые приемы борьбы при пресечении преступлений и административных правонарушений.

Всю полученную информацию мы разделили на четыре пункта, тесно связанных между собой.

1. Причины законодательного характера. Это в первую очередь несовершенство правовой базы, страх перед уголовным преследованием даже за правомерные действия, отсутствие эффективной системы защиты чести и достоинства сотрудников полиции.

2. Психологические причины. В большей части вытекают из пункта №1. Кроме того, многие сотрудники неуверенность при задержании правонарушителей объясняют боязнью большого скопления граждан (страх того, как это будет выглядеть в их глазах) и просто банальный страх противоборства с правонарушителем, особенно превосходящим сотрудника по габаритам и физическому развитию.

3. Причины физического плана. Затрагивают целый комплекс проблем. На первом плане отсутствие грамотно спланированных, а главное, систематических занятий по физической подготовке, отсутствие специалистов по боевым приемам борьбы. Ограниченные возможности самостоятельных занятий в клубах единоборств (не позволяет график несения службы, финансовые затруднения, отсутствие подобных клубов - это касается сельской местности и т.д.). Как следствие, неуверенность в своих силах, «нежелание» замечать правонарушения и ряд других негативных факторов.

4. Технические причины. Суммируют все предыдущие пункты. Недостаточное количество занятий по огневой и физической подготовке, необходимых для поддержания устойчивого навыка, не говоря уже о его развитии. Отсутствие целенаправленных тренировок по боевым приемам борьбы (сотрудники, если и знают их, однако не могут применить в ситуациях реального силового задержания), формализм в тактических инструктажах, не способствуют росту профессионализма и приводят в итоге к отрицательному имиджу органов внутренних дел в целом.

Основы профессиональных знаний, умений и навыков закладываются в период профессионального обучения (первоначальной подготовки). Предлагаемая нами методика обучения боевым приемам борьбы учитывает вышеуказанные причины и во многом нивелирует их. Учитывая сжатые сроки профессионального обучения слушатей, в среднем четыре месяца активных занятий, всю физическую подготовку слушателей мы также разделили на четыре этапа: формирующий, базовый, учебно – практический, оценочно –

Отношение к природе и природным объектам становится базой для формирования системы эко-ценностей; у личности начинает проявляться способность давать экологическую оценку деятельности человечества, оценивать свое состояние и поведение, прогнозировать результаты экологических событий или планируемой собственной деятельности, формулируются умозаключения и экологические экспертные суждения относительно данных событий и действий; значительную роль при этом играет экологическое ожидание.

Знания и отношения, прошедшие процесс корректировки, и подкрепляемые мотивами, формируют идеи, замыслы, установки, решения. Возникает необходимость в целеполагающей экологически компетентной деятельности. Она должна быть научно обоснованной и может проявляться в ликвидации причин негативного влияния на природу и человека, устранении или минимизации последствий определенного вида воздействия; в проведении экологической экспертизы, моделировании, экспериментировании. Целенаправленная экологически ориентированная деятельность, зарождающаяся в форме экологических установок, раскрывает в определенной модели поведения личности ее экологическую позицию.

Очевидно, что рассматриваемые элементы выстраиваются в последовательную структуру, в которой одни части закономерно расположены относительно других и находятся в определенных отношениях и связях друг с другом, образуя при этом целенаправленно функционирующую систему.

Литература:

1. Анциферова Л.И. К психологии личности как развивающей системы / Л.И. Анциферова // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С. 3-19.

2. Асафова Е.В. Развитие педагогической культуры в процессе развития конкурентоспособного специалиста / Е.В. Асафова // Образование и саморазвитие. – 2006. - №1. – С. 47-51.

3. Багин Д.В. Формирование экологической культуры будущего инженера на основе информационных технологий: Автореф. дис. … докт. пед. наук / Д.В. Багин. М. – 2002. – 17 с.

4. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) / В.С. Безрукова. – Екатеринбург, 2000. – 937 с.

5. Гирусов Э.В. Экологическое сознание как условие оптимизации взаимодействия общества и природы / Э.В. Гирусов // Философские проблемы глобальной экологии. – М., 1983. – С. 105-120.

6. Дерябо С.Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания / С.Д. Дерябо. – М.: МПСИ, 1999. – 310 с.

7. Егорова Н.Н. Экологическая культура педагога: аксиолого-педагогический аспект: Автореф. дис. … канд. пед. наук / Н.Н. Егорова. – Томск, 2002. – 22 с.

8. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 477 с.

9. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ «МарТ», 2005. – 448 с.

10. Масленникова Н.Н. Структура и содержание экологической подготовки студентов / Н.Н. Масленникова // Современные проблемы и перспективы развития педагогики и психологии: сборник материалов 8-й

международной научно-практической конференции. – Махачкала, 2015. – С. 51-56.

11. Махмутова Е.Н. Особенности экологического сознания кадров государственного управления (гендерный аспект) / Е.Н. Махмутова // Материалы Первой Российской летней школы по женским и гендерным исследованиям «Валдай-96». – М.: Изд-во МЦГИ, 1997. – С. 92-96.

12. Медведев В.И. Экологическое сознание: Учебное пособие / В.И. Медведев, А.А. Алдашева. – М.: Логос, 2001. – 384 с.

13. Муравьева Е.В. Экологическое образование студентов технического вуза как базовая составляющая стратегии преодоления экологического кризиса: Автореф. дис. … докт. пед. наук / Е.В. Муравьева. – Казань, 2008. – 32 с.

14. Несговорода Н.П. Мотивационно-ценностный компонент в экологической культуре студентов вуза / Н.П. Несговорода, В.Г. Савельев // Омский научный вестник. №3(79). – 2009. – С. 143-146.

15. Узнадзе Д.Н. Психология установки / Д.Н. Узнадзе. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с.

16. Хаматгалеева Г.А. Структура личности технолога общественного питания / Г.А. Хаматгалеева // Вестник торгово-технологического института. – 2013. - №3(7). – С. 290-294.

17. Холодилова Е.В. Возможности развития культурно-экологического сознания: региональные подходы / Е.В. Холодилова // Материалы конференции «Стратегия развития Дальнего Востока России: возможности и перспективы». – Хабаровск: Центр общественной информации ДВ НАН. – 2003. – С.73-75.

18. Cornelissen G., & Pandelaere M., & Warlop L. (2006). Cueing Common Ecological Behaviors to Increase Environmental Attitudes: LNCS 3962.

19. Corraliza J., & Berenguer J. (2000) Environmental values, beliefs, and actions // Environment and Behavior, 32, 832-848.

20. Lubell M. (2002). Environmental activism as collective action // Environment and Behavior, 34 (4), 431-454.

21. Murphy R. (1997). Sociology and Nature. Social Action and Context. Boulder: Westview Press.

22. Partridge E. (Ed.). (1981). Responsibilities to Future Generations. Environmental Ethics. Buffalo: Prometheus Books.

23. Scott W., & Gough S. (2004). Key Issues in Sustainable Development and Learning, Routlege Falmer. – L., N.Y.

24. Vari A., & Tamas P. (Eds.) (1993). Environment and Democratic Transition. Policy and Politics in Central and Eastern Europe. Dordrecht: Kluwer Academic Press.

УДК 37.037

кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Медведев Игорь Владимирович
Барнаульский юридический институт МВД России (г. Барнаул);
кандидат технических наук, доцент Семёнов Вадим Владимирович
Барнаульский юридический институт МВД России (г. Барнаул)

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИКИ БОЕВЫХ ПРИЕМОВ БОРЬБЫ КАК КРИТЕРИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СЛУШАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема обучения боевым приемам борьбы слушателей профессиональной подготовки вузов МВД. Описан один из методических подходов решения данной проблемы.

Ключевые слова: боевые приемы борьбы, физическая подготовленность, рукопашный бой, силовое задержание, техническое действие, автоматизированный навык, обусловленный спарринг.

Annotation. The problem of learning fighting techniques to combat students training MIA universities. Described one of the methodological approaches to solve this problem.

Keywords: combat fighting techniques, physical training, unarmed combat, power detention, a technical action, automated skill, due to sparring.

Введение. Главная особенность физической подготовки курсантов и слушателей вузов МВД России состоит в том что, ее основной раздел боевые приемы борьбы, является одним из средств формирования профессиональных компетенций сотрудников полиции.

В настоящее время в физической подготовке слушателей вузов МВД сложилась и функционирует система, методологический подход которой основан на определенном наборе приемов самозащиты и рукопашного боя, отрабатываемых путем ситуационного моделирования в парных упражнениях без контактной (соревновательной) проверки эффективности и затрат значительных психических и физических ресурсов.

На протяжении длительного времени в аналитических работах и методических изданиях по профессиональной подготовке в системе МВД России высказываются критические замечания по организации обучения, методике подготовки и оценки физической подготовленности сотрудников полиции. В первую очередь это касается, конечно, образовательных организаций МВД. Справедливо указывается, что уровень «рукопашной» подготовки среднестатистического сотрудника весьма далек от декларируемого и явно отстает от запроса социума. Отмечается также направленность обучения на демонстрацию техники боевых приемов борьбы на несопротивляющемся партнере вместо формирования прочных умений и навыков их реального применения в ситуациях пресечения различных правонарушений, включая силовое противоборство и рукопашную схватку.

По данным МВД РФ за 2015 год процент происшествий, связанных с телесными повреждениями сотрудников патрульно-постовой службы полиции при исполнении ими служебных обязанностей, увеличился на 16,5%.