Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996

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

ISSN 2311-1305



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

Научные статьи печатаются за авторскими вариантами.

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

Адрес редакции 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 (7)

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. 7. – 244 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.

Сайфутдинова Г. Б.
Мироненко А. С.
ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ **183**

Салимуллина Е. В.
ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ **189**

Самарина Н. В.
КАТЕГОРИЯ «КОМПЕТЕНЦИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ» И СМЕЖНЫЕ С НЕЙ ПОНЯТИЯ **195**

ПСИХОЛОГИЯ

Лобанова А. В.
Лазаренко Л. А.
Кульбит Ю. С.
ИССЛЕДОВАНИЕ ФЕНОМЕНА ПОДРАЖАНИЯ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ В КОНТЕКСТЕ «ЕСТЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ» **203**

Неклюдова В. В.
СПЛОЧЕННОСТЬ СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЫ КАК УСЛОВИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ В ВУЗЕ **210**

Русанова Н. А.
Вербина Г. Г.
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЖИЗНЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ ВОСПИТАТЕЛЯ **216**

Савенкова И. А.
Щербакова О. А.
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОМПОНЕНТОВ ПРОИЗВОЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ **221**

Смоловик О. В.
Шутова Н. В.
ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ К ДОСТИЖЕНИЮ УСПЕХА, ИЗБЕГАНИЮ НЕУДАЧ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА **227**

Стрижицкая О. Ю.
ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ В СТАРШЕМ ВОЗРАСТЕ: АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ **233**

Радецкая И. В.	**ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ**	**130**
Романова Г. А.	**СОЦИОКУЛЬТУРНОСТЬ КАК ЛИЧНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ**	**139**
Романова Г. А.	**ХАРАКТЕРИСТИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА КАК ПРОСТРАНСТВА РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ**	**144**
Рукавицин М. С.	**МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С МИНИМАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА**	**150**
Румянцева Н. В.	**МЕЖПРЕДМЕТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**	**160**
Русяев А. П. **Жаркова Ю. В.** **Столярова Т. А.**	**ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ ЭТАП ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ЛОГОПЕДОВ К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ПРОЕКТНОЙ ВИДАМ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**	**166**
Сабирзянова Г. Ш.	**РОЛЬ КОНТРОЛЯ И САМОКОНТРОЛЯ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**	**171**
Саватеева О. В.	**КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ И ПРОФИЛЕЙ**	**177**

Педагогика

УДК 373.2

кандидат педагогических наук, доцент кафедры кафедры физического воспитания Карасев Дмитрий Юрьевич
Северо-Осетинский государственный университет
имени К. Л. Хетагурова (г. Владикавказ)

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Аннотация. Статья посвящена основным направлениям воспитания и образования дошкольников с учетом их психологических закономерностей развития, при этом акцент делаем на ведущей роли педагога, а сам процесс обучения предполагает сообщение знаний детям, выработку у них умений и навыков для самостоятельного усвоения общественных и природных закономерностей.

Ключевые слова: подготовка к школе, дошкольники, дошкольное образовательное учреждение, психическое развитие.

Annotation. The article is devoted to the main directions of the upbringing and education of preschool children based on their psychological laws of development, with emphasis on the leading role of the teacher, and the learning process implies a message of knowledge to children, the production of their skills for self-assimilation of social and natural laws.

Keywords: preparation for school, preschool, preschool educational institution, mental development.

Введение. Возросший в последнее время интерес к гуманитарной сфере меняет представление о назначении образования: традиционное понимание образования как овладение обучаемым знаниями, умениями, навыками и подготовка его к жизни дополняется более широким взглядом на образование как процесс становления личности.

В настоящее время приоритетное значение в системе образования, воспитания и культуры придается общечеловеческим ценностям, гуманистическим началам в развитии личности. Формирование гуманистической, ценностной ориентации у детей с раннего возраста нельзя представить себе без приобщения к классическому педагогическому наследию. Основными ориентирами, которые позволяют объединить педагогические знания вокруг гуманистических ценностей, могут стать идеи, определяющие общее направления образовательно-воспитательной деятельности.

Сегодня ведущим направлением дальнейшего развития школы и образования в мире становится личностно-ориентированная гуманистическая парадигма образования. Гуманизация образования – не только научное направление современной педагогической теории, но и сложившаяся образовательная парадигма. Гуманистическая мысль имеет давнюю историю (П.К. Анохин, Е.Ю. Демурова, П.Ф. Лесгафт, А.В. Запорожец, А.И. Каирова, Петер Полпер, Иене Раншбург, К.Д. Ушинский, А.С Макаренко).

Изложение основного материала статьи. Дошкольное детство – составляет период с момента осознания себя членом человеческого общества (с 2-3 лет) до начала систематического обучения (6-7 лет). Здесь решающую

роль играют не календарные сроки развития, а социальные факторы формирования личности. В период дошкольного детства формируются основные индивидуально-психологические особенности ребенка, создаются предпосылки формирования социально-нравственных качеств личности. Для этого периода детства характерны: наиболее выраженная потребность ребенка в помощи взрослых для удовлетворения основных жизненных потребностей; максимально значимая роль семьи в удовлетворении основных видов потребностей ребенка (материальных, духовных, познавательных); минимально выраженное умение самозащиты от неблагоприятных влияний среды.

Воспитателю, педагогу, родителям необходимо учитывать те конкретные особенности психологического и физического развития дошкольника, которые определяют готовность и возможность ребенка включиться в социальный процесс, приобрести общечеловеческие и гражданские качества и, прежде всего – его активность. Активность ребенка развивается на всех этапах психического развития в разных видах деятельности и является основным инструментом его саморазвития. Главное условие эффективности деятельности – ее личная значимость для ребенка. В развитии активности ребенка большую роль играет взрослый.

Основополагающая педагогическая цель в работе с дошкольниками в дошкольных образовательных учреждениях – физически, психологически, педагогически подготовить их к школьному обучению. *Основные направления педагогической деятельности при организации работы с дошкольниками могут быть обозначены следующим образом.*

Поскольку игра вызывает качественные изменения в психике дошкольника, *необходимо организовать игровую деятельность*. В игре, построенной в свободной творческой форме, закладываются основы учебной деятельности, которая потом становится ведущей в младшем школьном детстве. В игре формируется адекватная самооценка своих возможностей, эмоциональная устойчивость. Все это создает благоприятные условия для умения соотносить желания с реальными возможностями. При этом ребенок получает представления о правах и обязанностях, учится согласовывать свои интересы, сдерживать эмоции и желания.

Особое внимание учителей А.С. Макаренко обращает на значение труда и игр в воспитании у дошкольников сосредоточения внимания, наблюдательности, сообразительности, находчивости, творчества, совершенствования органов чувств, мышления, логических операций (анализа, синтеза, индукции, дедукции и др.) [4].

Вторым направлением является формирование разумных материальных потребностей. Формирование разумных материальных потребностей также происходит на ранних стадиях развития личности. Поэтому роль педагогического воздействия в этом процессе очень важна. Материальные потребности неразрывны с духовными.

Третье направление педагогической деятельности в воспитании дошкольников – формирование гуманных отношений в коллективе дошкольников. Главная функция коллектива дошкольников заключена в том, чтобы сформировать ту модель отношений, с которой дети войдут в жизнь и которая позволит им раскрыть свой интеллектуальный и нравственный потенциал.

Нугайбекова М. А.	**МОДЕЛЬ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С ПАРЕМИЧЕСКИМ МАТЕРИАЛОМ**	**56**
Нурутдинова А. Р. **Дмитриева Е. В.**	**РЕАЛИИ ВОСТОЧНОЙ СТРАНЫ: СИСТЕМА ОБЯЗАТЕЛЬНОГО НАЧАЛЬНОГО И СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (ЯПОНИЯ)**	**63**
Ольховская Е. Б.	**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ ПЕДАГОГОВ: ПРОБЛЕМЫ, ПУТИ ОПТИМИЗАЦИИ**	**70**
Осипов А. Ю. **Гуралев В. М.** **Евтушенко А. А.**	**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ БАЗЫ ОБУЧЕНИЯ БОЕВЫМ ПРИЕМАМ БОРЬБЫ СОТРУДНИКОВ МВД РОССИИ**	**76**
Пархаева О. В. **Судакова Ю. Е.** **Сорокин А. А.** **Лаптев А. И.** **Сорокина Р. А.** **Федоринова Ю. В.**	**ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНТОВ В АСПЕКТЕ РАЦИОНАЛЬНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОСНОВНЫХ ВИДОВ ФИЗИЧЕСКИХ НАГРУЗОК И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ОРГАНИЗМ**	**83**
Петрова Л. А. **Кутякова Н. К.**	**ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ – ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**92**
Планкин К. В.	**ОСНОВНЫЕ СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ**	**103**
Привалов Н. И.	**ОПТИМИЗАЦИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ПО ВОСПИТАНИЮ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ**	**110**
Радецкая И. В. **Бусоедова Т. А.** **Бусоедов А. А.**	**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КВЕСТ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ МОЛОДЕЖИ**	**116**

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Карасев Д. Ю.	**ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ**	**3**
Кирюхина Н. В.	**ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНТЕГРИРОВАННЫХ ПРОГРАММ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ И ТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН ДЛЯ НАПРАВЛЕНИЙ БАКАЛАВРИАТА «ЭКОНОМИКА» И «МЕНЕДЖМЕНТ» С УЧЕТОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КОНТЕКСТА**	**9**
Миронова С. П. **Ольховская Е. Б.**	**ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ КОМПЛЕКСНОЙ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА СОСТОЯНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ**	**16**
Мовсесян Ж. А.	**ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ**	**22**
Мокроусова О. А	**ПРИМЕНЕНИЕ МОДУЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**	**28**
Неклюдова В. В.	**РОДИТЕЛЬСТВО КАК СЕМЕЙНАЯ ЦЕННОСТЬ В ВОСПИТАНИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ**	**34**
Неустроев А. Н. **Неустроев Н. Д.**	**МЕЖДУНАРОДНАЯ КЛАССИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ А. С. МАКАРЕНКО**	**40**
Неустроев Н. Д. **Федоров Д. С.**	**ВОСПИТАНИЕ ПРОСЛАВЛЕННЫХ ВОИНОВ – ЯКУТЯН В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ 1941 – 1945 ГГ.**	**48**

Все обозначенные педагогические направления работы с детьми в учреждениях дополнительного образования решаются с помощью художественно-эстетического развития детей, задачей которого является научить детей видеть красивое, быть одухотворенным, понимать и чувствовать прекрасное.

Таким образом, складывается новая образовательная система воспитания и образования дошкольников. Если прежняя парадигма в основном была парадигмой обучения, провозглашающей знания, умения и навыки, то новая парадигма подразумевает развитие творческих начал и культуры личности. Отсюда ясно, что развитие духовного мира человека – важнейшая и актуальнейшая проблема. Воспитание разносторонней гармоничной личности связано с расширением ее реальных возможностей для применения в различных сферах деятельности творческих сил и способностей.

Следует заметить, что в традиционной дошкольной педагогике основы обучения разрабатывались с учетом психологических закономерностей развития дошкольников, при этом акцент ставился на ведущую роль педагога, а сам процесс обучения преследовал сообщение знаний детям, выработку у них умений и навыков. Однако ориентация на общие дидактические характеристики привела к широкому использованию в ДОУ школьных методов и форм работы, что имело следствием как позитивные, так и негативные результаты.

Позитивное значение выражалось в целенаправленном развитии детской активности, в установлении причинно-следственных связей в природе и обществе. Негативные последствия выражались в преувеличении познавательных способностей дошкольников, в преобладании ориентации на образовательную концепцию приобретения детьми сведений о природе и обществе.

При этом следует подчеркнуть, что важно сочетать освоение детьми окружающего мира как посредством организации коллективных форм обучения, так и новые подходы к созданию условий для самостоятельного усвоения дошкольниками общественных и природных закономерностей. «Данный процесс может строиться на основе сочетания различных типов обучения – прямого, непрямого, опосредованного, проблемного, каждый из которых имеет свои специфические особенности и обладает определенной познавательной ценностью». По мнению Т.И. Ерофеевой и Т.Н. Дороновой, «сущность целенаправленного воспитания и обучения детей дошкольного возраста заключается в концентрированном отражении социально-культурных потребностей общества и их удовлетворении посредством координации специальным образом организованного и стихийно-жизненного учебно-воспитательного процесса» [3].

В ходе приобщения ребенка к окружающей действительности предполагается решение таких задач: получение детьми системы знаний и обогащение их эмоционально-чувственного опыта, развитие мышления дошкольника в аспекте осознания окружающего мира и своего места в нем, развитие общей, языковой культуры, а также культуры общения.

В современных исследованиях (И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов) и методических разработках воспитательный процесс в ДОУ предлагается осуществлять по следующим моделям: «субъект-объектная модель – взрослый находится по отношению к детям в позиции учителя, ставя перед ним

определенные задачи и предлагая конкретные способы и действия их разрешения; объект-субъектная модель – взрослый создает окружающую развивающую среду, своеобразный предметный мир, в котором дети действуют свободно и самостоятельно; субъект-субъектная модель – позиция равных партнеров, включенных в общую совместную деятельность» [7].

Воспитательная работа с дошкольниками организуется с использованием указанных моделей путем создания проблемно-игровых, развивающих, образовательных ситуаций. При этом образовательные ситуации могут быть реализованы в различных формах деятельности детей (занятия, спортивные соревнования, соревнования с участием родителей, экскурсии, игры, коллективный труд и др.). На занятиях с дошкольниками используются различные методы и приемы обучения. Е.М. Казин предлагает следующую классификацию таких методов и приемов обучения детей дошкольного возраста: наглядные методы, включающие организацию наблюдений, показ предметов, иллюстраций, картин и др.; словесные методы, использующиеся в связи со словом, пояснением; практические методы, связанные с применением знаний в практической деятельности; игровые методы, включающие дидактические игры, драматизации, подвижные игры, эпизодические игровые приемы. При этом игровые методы для детей дошкольного возраста являются ведущим, специфическим средством их обучения. Дело в том, что у детей дошкольного возраста основной деятельностью является игровая, в отличие от занятий предполагающая не однотипность действий дошкольников, а вариативность решения поставленных задач.

На настоящем этапе развития дошкольной педагогики, как уже было указано выше, отчетливо выражена тенденция гуманизации образования, находящая отражение в трансформации педагогического процесса. По наблюдениям Э.Р.Кочиевой и Ф.Г. Хамикоева подобная трансформация проходит по таким направлениям: изменение форм общения с детьми (переход от авторитарных форм воздействия к общению, ориентированному на личностное своеобразие каждого ребенка и установление с ним доверительных отношений); отказ от преподнесения детям политико-идеологизированных конкретных сведений; изменение формы и содержания обучающих занятий, сокращение их числа за счет перехода с фронтальных форм проведения занятий на подгрупповые и изменения их содержательных характеристик; насыщение жизни детей лучшими образцами культурных произведений, ориентирующих на общечеловеческие ценности и расширяющие общий кругозор ребенка; изменение организации предметной среды и жизненного пространства для обеспечения свободной и самостоятельной творческой детской деятельности [6].

В современной дошкольной педагогике выделяются два направления в организации «реального воспитательно-образовательного пространства» дошкольника.

В первом случае конструируется развивающая среда, соответствующая возрастным особенностям дошкольников, в которой происходит саморазвитие и самообразование детей. Под развивающей средой понимается «естественная, комфортабельная, рационально-организованная обстановка, насыщенная разнообразными сенсорными раздражителями и игровыми материалами, в которой возможна активная познавательно-творческая деятельность детей».

population-based cohort // American Journal of Epidemiology. – 2011. – Vol. 173, № 9. – P. 1004–1012.

29. van Gool C.H., Kempen G.M., Bosma H., van Eijk J.M., van Boxtel M.J., Jolles J. Associations Between Lifestyle and Depressed Mood: Longitudinal Results From the Maastricht Aging Study // American Journal Of Public Health. – 2007. – Vol. 97, № 5. – P. 887-894. doi:10.2105/AJPH.2004.053199

30. Warburton D.E., Nicol C.W., Bredin S.S. (2006). Health benefits of physical activity: the evidence // Canadian Medical Association Journal. – 2006. – Vol. 174, № 6. – P. 801-809. http://dx.doi.org/10.1503/cmaj.051351.

31. Wurm S., Tomasik M.J., Tesch-Römer C. On the importance of a positive view on ageing for physical exercise among middle-aged and older adults: cross-sectional and longitudinal findings // Psychology & Health. – 2010. – Vol. 25, №1. – P. 25-42. http://dx.doi.org/10.1080/08870440802311314.

32. Yamamoto N., Yamanaka G., Takasugi E., Ishikawa M., Yamanaka T., Murakami S., Hanafusa T, Matsubayashi K, Otsuka K. Lifestyle intervention reversed cognitive function in aged people with diabetes mellitus: two-year follow up // Diabetes Research and Clinical Practice. – 2009. – Vol. 85, № 3. – P. 343–346. doi:10.1016/j.diabres.2009.05.014

33. Zanjani F., Downer B.G., Kruger T.M., Willis S.L., Schaie K.W. Alcohol effects on cognitive change in middle-aged and older adults // Aging and Mental Health. – 2013. – Vol. 17, № 1. – P. 12–23. doi:10.1080/13607863.2012.717254

15. Miller D.I.,Taler V., Davidson P.S., Messier C. Measuringthe impact of exercise on cognitive aging: methodological issues // Neurobiology of Aging. – 2012. – Vol. 33, № 3. – P. 622.e29–622.e43. doi:10.1016/j.neurobiolaging.2011.02.020

16. Milte C., McNaughton S. Dietary patterns and successful ageing: a systematic review // European Journal Of Nutrition. – 2016. – Vol. 55, № 2. – P. 423-450. doi:10.1007/s00394-015-1123-7

17. Newby P.K., Tucker K.L. Empirically derived eating patterns using factor or cluster analysis: a review // Nutrition Review. – 2004. – Vol. 62. – P. 177–203

18. Ngandu T., Helkala E.L., Soininen H., Winblad B., Tuomilehto J., Nissinen A., Kivipelto M. Alcohol drinking and cognitive functions: findings from the Cardiovascular Risk Factors Aging and Dementia (CAIDE) Study // Dementia and Geriatric Cognitive Disorders. – 2007. – Vol.23, № 3. – P. 140–149. doi:10.1159/000097995

19. Paterson D.H., Warburton D.E. Physical activity and functional limitations in older adults: a systematic review related to Canada's physical activity guidelines // International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity. – 2010. – Vol. 11. – P. 7-38. http://dx.doi.org/10.1186/1479-5868-7-38.

20. Renner B., Spivak Y., Kwon S., Schwarzer R. Does age make a difference? Predicting physical activity of South Koreans // Psychology and Aging. – 2007. – Vol. 22, № 3. – P. 482- 493. http://dx.doi.org/10.1037/0882-7974.22.3.482.

21. Samieri C., Jutand M.A., Feart C., Capuron L., Letenneur L., Barberger-Gateau P. Dietary patterns derived by hybrid clustering method in older people: association with cognition, mood, and self-rated health // Journal of American Dietetic Association. – 2008. – Vol. 108. – P. 1461–1471

22. Santos N.C., Costa P.S., Cunha P., Portugal-Nunes C., Amorim L., Cotter J., Cerqueira J.J, Palha J.A., Nuno S. Clinical, physical and lifestyle variables and relationship with cognition and mood in aging: a cross-sectional analysis of distinct educational groups // Frontiers In Aging Neuroscience. – 2014. – P. 61-15. doi:10.3389/fnagi.2014.00021

23. Scarmeas N., Luchsinger J.A., Schupf N., Brickman A.M., Cosentino S., Tang M. X., Stern Y. Physical activity, diet, and risk of Alzheimer disease // JAMA. – 2009. – Vol. 302, № 6. – P. 627–637. doi:10.1001/jama.2009.1144

24. Shaw B.A., Agahi N. A prospective cohort study of health behaviour profiles after age 50 and mortality risk // BMC Public Health. – 2012. P. 12:803. http://bmcpublichealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-2458-12-803

25. Shubert T.E., McCulloch K., Hartman M., Giuliani C.A. The effect of an exercise-based balance intervention on physical and cognitive performance for older adults: a pilot study // Journal of Geriatric Physical Therapy. – 2010. - Vol. 33, № 4. – P. 157–164. doi: 10.1097/JPT.0b013e3181ff22f5

26. Simons L.A., Simons J., McCallum J., Friedlander Y. Lifestyle factors and risk of dementia: Dubbo study of the elderly // Medical Journal of Australia. – 2006. – Vol. 184, № 2. – P. 68–70.

27. Sisco S.M., Marsiske M. Neighborhood Influences on Late Life Cognition in the ACTIVE Study // Journal of Aging Research. – 2012. – Vol. 2012, Article ID 435826, 11 pages http://dx.doi.org/10.1155/2012/435826

28. Valenzuela M., Brayne C., Sachdev P., Wilcock G., Matthews F. Cognitive lifestyle and long-term risk of dementia and survival after diagnosis in a multicenter

А.Н. Доева и Д.Ю. Карасев определяют принципы, на которых строится «воспитательно-образовательное пространство» дошкольника: «дистантность, обеспечивающая субъект-субъектную позицию при взаимодействии; активность, самостоятельность, стабильность-динамичность; эмоциональность; индивидуальная комфортность, структурированность; сочетание привычных и неординарных элементов в эстетической организации среды; открытость-закрытость; учет половых и возрастных различий среды». По мнению исследователей, развивающая среда способствует раскрытию детской индивидуальности, активности и самостоятельности, нивелирует излишнюю опеку со стороны педагогов. Именно в такой среде дети успешно реализуют свои эмоциональные и познавательные потребности, осуществляют социализацию и приобщаются к культурному наследию [5].

Во втором случае «реальное пространство» реализуется при организации учебного процесса путем выделения деятельностного аспекта. В таком случае усвоение детьми культурных достижений общества происходит в результате организации содержательной и интересной деятельности, окрашенные позитивными эмоциональными переживаниями ребенка, радостью самовыражения. При этом ребенок участвует целостной системе разнообразных видов деятельности, а не в какой-либо одной. Ни в коем случае не следует акцентировать какой-либо один вид деятельности, противопоставляя его другим. Речь должна идти об использовании всех видов детской деятельности для полноценного и динамичного развития ребенка. Справедливо в этом отношении следующее мнение Б.Г. Ананьева: «В качестве личностно образующей ведущей деятельности на каждом возрастном этапе необходимо формировать комплексную, многоплановую деятельность, или, точнее, динамическую систему деятельностей, каждая из которых решает свою социальную задачу, отвечающую социальным ожиданиям, и в этой системе нет оснований выделять «ведущие» или же «ведомые» компоненты» [1].

Важно выделить тот комплекс видов деятельности, который наиболее адекватно соответствует возрастному этапу ребенка, а также установить взаимосвязь между различными видами деятельности ребенка – познавательной, учебной, игровой, трудовой.

В современных ДОУ образовательный процесс основан на определении путей объединения различных видов детской деятельности. При этом психологи Б.Г. Ананьев, К.Д. Бугрименко и др. прямо указывают на возможную интеграцию различных видов деятельности, рассматривая игровую деятельность лишь как средство развития других деятельностей, что обусловлено особым значением игровой деятельности для развития дошкольников. Как справедливо отмечает Л.С. Выготский, именно игра обеспечивает детям эмоциональный комфорт, свободу в реализации своей активности [2].

Очень важными представляются исследования специалистов в области дошкольной психологии Б.Г. Ананьева [1], Л.С. Выготского [2], Т.Н. Доронова, Т.И. Ерофеева [3] и др., утверждающих, что развитие игры идет от игр с развернутой игровой ситуацией и скрытыми в ней правилами к играм с открытыми правилами. В дальнейшем эти игры трансформируются в те виды деятельности, зачатки которых они в себе несут: познавательную, спортивную, художественную, трудовую и др.

При этом следует учитывать, что все виды детской деятельности имеют свою специфику и весьма далеки от соответствующих взрослых форм. Именно учет этой специфики позволит реализовать основные принципы дошкольной дидактики: гуманности, ненасилия, интегративности, субъектности и целостности.

В настоящее время эта проблема учитывается в образовательных программах для дошкольных учреждений, классификацию которых предлагает Т.И. Ерофеева [3]: вариативные и альтернативные (на основе выявления их философско-концептуальных основ); комплексные и парциальные (по объему и направленности их содержания); базовые, федеральные, региональные, муниципальные (по степени их территориального распространения).

Авторы данных программ (Е.Н. Медынский, Ж. Пиаже, Н.Е. Поддьяков) предлагают конкретные подходы к обеспечению охраны и укрепления здоровья детей, эмоционального благополучия, интеллектуального развития и др. Все эти программы направлены на развитие у ребенка компетентности, креативности, инициативности, самостоятельности, ответственности, на организацию важнейших видов детской деятельности, на развитие у детей художественного вкуса и интеллекта, на воспитание гуманного отношения к взрослым и друг к другу и др.

К основному недостатку существующих программ следует отнести недостаточное внимание к конкретной подготовке дошкольника к образовательному процессу в школе.

Выводы. В целом можно сделать вывод, что в современной дошкольной дидактике широко практикуются как традиционные, так и новационные подходы. Обучение дошкольников в дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ) строится на общедидактических положениях, а также обладает собственной спецификой, определяемой психологическими характеристиками детей определенного возраста.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды // В 2-х т. М., 2010. 246 с.

2. Выготский Л.С. Овладение собственным поведением. Собр. соч. Т. 3. М., 2008. 359 с.

3. Ерофеева Т.И., Доронова Т.Н. Развитие детей раннего возраста в условиях вариативного дошкольного образования. М., Обруч. 2000. 154 с.

4. Макаренко А.С. Педагогические работы 1922-1936. Педагогические сочинения в восьми томах, Москва, Педагогика, 1984.

5. Карасев Д.Ю., Доева А.Н. Модель формирования физической культуры у дошкольников в системе ДОУ // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2014. №2. С. 92-95.

6. Кочиева Э.Р., Хамикоев Ф.Г. Совершенствование физкультурно-оздоровительной деятельности школьников специальных медицинских групп // NovaInfo.Ru. 2016. Т. 1. №52. С. 258-262.

7. Котова И.Б., Шиянов Б.Н. Становление и развитие гуманистической педагогики. Ростов н/Д: РПУ, 2011. 144 с.

5033 subjects in the Tromsø Study // Acta Neurologica Scandinavica. – 2010. – Vol.122. – P. 23–29. doi: 10.1111/j.1600-0404.2010.01371.x

2. Bourre J.M. Effects of nutrients (in food) on the structure and function of the nervous system: update on dietary requirements for brain. Part 2: macronutrients // Journal of Nutrition Health in Aging. – 2006. – Vol. 10. – P. 386 – 399

3. Bourre J.M. Effects of nutrients (in food) on the structure and function of the nervous system: update on dietary requirements for brain. Part 1: micronutrients // Journal of Nutrition Health in Aging. – 2006. – Vol. 10. – P. 377 – 385

4. Bowling A., Dieppe P. What is successful ageing and who should define it? // BMJ. – 2005. – Vol. 331. – P. 1548–1551

5. Department of Health and Ageing. National strategy for an ageing Australia: an older Australia, challenges and opportunities for all. Commonwealth of Australia. – 2001. https://www.ifa-fiv.org/wp-content/uploads/2012/11/062_Australia-2001-National-Strategy-for-an-Ageing-Australia.pdf

6. Emile M., Chalabaev A., Stephan Y., Corrion K., d'Arripe-Longueville F. Aging stereotypes and active lifestyle: Personal correlates of stereotype internalization and relationships with level of physical activity among older adults // Psychology Of Sport & Exercise. – 2014. – Vol. 15, №2. – P. 198-204. doi:10.1016/j.psychsport.2013.11.002

7. Giles L.C., Anstey K.J., Walker R.B., Luszcz M. A. Social Networks and Memory over 15 Years of Follow up in a Cohort of Older Australians: Results from the Australian Longitudinal Study of Ageing // Journal of Aging Research. – 2012. – Vol. 2012, Article ID 856048, 7 pages http://dx.doi.org/10.1155/2012/856048

8. Jacka F.N., Mykletun A., Berk M., Bjelland I., Tell G.S. The association between habitual diet quality and the common mental disorders in community-dwelling adults: the Hordaland Health study // Psychosomatic Medicine. – 2011. – Vol. 73. – P. 483–490

9. Kesse-Guyot E., Andreeva V.A., Jeandel C., Ferry M., Hercberg S., Galan P. A Healthy Dietary Pattern at Midlife Is Associated with Subsequent Cognitive Performance // Journal of Nutrition. – 2012. Vol. 142. – P. 909–15.

10. Marioni R.E., Valenzuela M.J., Van den Hout A., Brayne C., Matthews F.E. Active Cognitive Lifestyle Is Associated with Positive Cognitive Health Transitions and Compression of Morbidity from Age Sixty-Five // Plos ONE. – 2012. – Vol. 7,№ 12. – P. 1-6. doi:10.1371/journal.pone.0050940

11. McGue M., Skytthe A., Christensen K. The nature of behavioural correlates of healthy ageing: a twin study of lifestyle in mid to late life // International Journal Of Epidemiology. – 2014. – Vol. 43, № 3. – P. 775-782.

12. McNaughton S.A., Bates C.J., Mishra G.D. Diet quality is associated with all-cause mortality in adults aged 65 years and older // Journal of Nutrition. – 2012. – Vol. 142. – P. 320–325

13. McNaughton S.A., Dunstan D.W., Ball K., Shaw J., Crawford D. Dietary quality is associated with diabetes and cardiometabolic risk factors// Journal of Nutrition. – 2009. – Vol. 139. – P. 734–742

14. Milaneschi Y., Bandinelli S., Corsi A.M., Lauretani F., Paolisso G., Dominguez L.J., Semba R.D., Tanaka T., Abbatecola A.M., Talegawkar S.A., Guralnik J.M., Ferrucci L. Mediterranean diet and mobility decline in older persons // Experimental Gerontology. – 2011. – Vol. 46. – P. 303–308

подчеркивают, что это направление является недостаточно изученным. Так, в исследования, как правило, учитывается общее количество употребляемого алкоголя, независимо от его качества (к примеру, легкий или крепкий алкоголь), но возможно, воздействие разных видов алкоголя неоднозначно.

Исследования, посвященные изучению связей между настроением, депрессией и употреблением алкоголя [29], свидетельствуют, что злоупотребление алкоголем ведет к росту депрессивных состояний. При этом результаты лонгитюдного исследования показали, что у тех, кто начал умеренно употреблять алкоголь между срезами исследования шансы возникновения депрессивных состояний были значительно ниже, нежели у тех, кто полностью не употреблял алкоголь.

6. Социальная активность.Социальная активность, по мнению многих авторов является ключевым фактором позитивного старения. Рассматривая ее как фактор здорового образа жизни, следует отметить, что для людей старшего поколения различные компоненты социальной активности могут играть неоднозначную роль. Например, среди разных видов социальных сетей (например, расширенная семья, дети, друзья), для сохранения эпизодической памяти наиболее важной является дружеская социальная сеть [7]. Также было обнаружено [27], что словарный запас связан со статусом пожилого человека среди соседей. В то же время, результаты исследований социальной активности как фактора здорового образа жизни нельзя назвать последовательными. Так, несмотря на полученные результаты, исследователи сходятся во мнении, что остается много открытых вопросов. Возможно, это связано с тем, что социальная активность и разные функции, к примеру, когнитивные связаны не непосредственно, а опосредованы другими факторами, определить которые еще предстоит в будущем.

Выводы. Здоровый образ жизни является значимым фактором сохранения и улучшения качества жизни и благополучия пожилых людей. Среди факторов, влияющих на формирование образа жизни, исследователи выделяют как роль наследственности, так и роль среды, при этом следует заметить, что как среда, так и наследственность оказывают влияние на формирование образа жизни не напрямую, а опосредованно. Связанная с предыдущей – проблема формирования образа жизни, в частности, здорового образа жизни, в онтогенезе. Так, несмотря на влияние наследственности, образ жизни является относительно гибкой характеристикой и, в зависимости от того, какую именно характеристику образа жизни мы хотим изменить, поддается коррекции разной степени сложности. Причем, в зависимости от используемых техник, эффект может быть достигнут как в короткие сроки, так и в более долгосрочной перспективе.

Таким образом, представленный анализ исследований свидетельствует о том, что, с одной стороны, здоровый образ жизни положительно сказывается на качестве жизни и благополучии пожилых людей, а также на их физическом и психическом здоровье и сохранности различных функций. С другой стороны, мы видим, что факторы здорового образа жизни изучены неравномерно. В то время как широкий круг исследований посвящен физической активности и вредным привычкам, другие сферы остаются относительно мало изученными.

Литература:

1. Arntzen K.A., Schirmer H., Wilsgaard T., Mathiesen E.B. Moderate wine consumption is associated with better cognitive test results: a 7 year follow up of

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)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНТЕГРИРОВАННЫХ ПРОГРАММ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ И ТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН ДЛЯ НАПРАВЛЕНИЙ БАКАЛАВРИАТА «ЭКОНОМИКА» И «МЕНЕДЖМЕНТ» С УЧЕТОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КОНТЕКСТА

Аннотация. В статье обосновывается целесообразность включения в состав вариативной части программ бакалавриата по направлениям «Экономика» и «Менеджмент» дисциплин, содержащих интегрированные элементы естественных и технических наук и приводится пример проектирования программы курса «Физические основы технологий» на основе контекстного подхода с учетом специфики будущей профессиональной деятельности выпускника.

Ключевые слова: экономическое образование, естественнонаучные и технические дисциплины, проектирование образовательных программ, контекстное обучение, профессиональный контекст.

Annotation: The article substantiates the expediency of inclusion the integrated sciences and technology courses in the variable part of economics and management bachelor programs; the example of the course "Physical foundations of technologies" program designing based on the contextual professional approach is presented.

Keywords: economic education, science and technology courses, educational programs designing, contextual learning, professional context.

Введение. Экономические специальности и направления подготовки остаются в числе лидеров по популярности у выпускников российских школ, несмотря на некоторое снижение числа выбравших их абитуриентов по итогам приемной компании 2016 года [1].

Опрос, проведенный среди студентов Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, выбравших направления подготовки и специальности из укрупненной группы «Экономика и управление» показал, что у большинства из них снижен интерес к естественным наукам и технике. Эти данные согласуются и с исследованиями, проведенными в других вузах Российской Федерации [2]. Между тем, образовательные стандарты ([3], [4], [5], [6]) предусматривают формирование компетенций, прямо или косвенно указывающих на необходимость определенной подготовки будущих экономистов и менеджеров в области естественных и технических наук.

Это говорит о необходимости вводить в содержание образования не только общеобразовательных дисциплины, представляющих естественные науки в культурно-историческом и философско-методологическом аспекте («Концепции современного естествознания», «Естественнонаучная картина мира»), но и практико-ориентированных курсов, тесно связанных с будущей профессиональной деятельностью. Эти курсы могут стать компонентом

основных профессиональных образовательных в составе вариативной части блока Б1. «Дисциплины (модули)».

Формулировка целей статьи. Целями статьи являются:

- обоснование целесообразности включения в состав основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки бакалавров по направлениям «Экономика» и «Менеджмент» дисциплин, содержащих интегрированные элементы естественных и технических наук;

- проектирование программы курса «Физические основы технологий» на основе контекстного подхода с учетом специфики будущей профессиональной деятельности выпускника.

Изложение основного материала статьи. Укрупненная группа «Экономика и управление» по сведениям, размещенным на портале Федеральных государственных образовательный стандартов высшего образования, включает восемь направлений подготовки бакалавров («Экономика», «Менеджмент», «Управление персоналом», «Государственное и муниципальное управление», «Бизнес-информатика», «Товароведение», «Торговое дело», «Жилищное хозяйство и коммунальная инфраструктура»). Они достаточно сильно различаются по видам профессиональной деятельности выпускников, перечням профессиональных задач и требованиям к результатам освоения образовательных программ, выраженным в форме общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций и, следовательно, предполагают разный уровень подготовки в области естествознания и техники. В стандартах некоторых из них («Товароведение», «Жилищное хозяйство и коммунальная инфраструктура») прямо указана деятельность, связанная с технологической сферой (торгово-технологическая, производственно-технологическая) и предусмотрено формирование таких компетенций, как «способность применять знания естественнонаучных дисциплин в профессиональной деятельности» [5], «использовать базовые положения естественных наук при решении профессиональных задач» [6]. В других такие виды деятельности не предусмотрены, как нет и прямых требований к естественнонаучной подготовке выпускника. В данной работе речь пойдет именно о них на примере наиболее популярных у абитуриентов и широко представленных среди реализуемых в вузах направлениях подготовки бакалавров «Экономика» и «Менеджмент».

Так, например, способность использовать технические средства в профессиональной деятельности (ПК-8, «Экономика», [3]) предполагает наличие представлений о естественнонаучных принципах, лежащих в основе их работы, что позволяет осознанно выполнять инструкции по их применению и эксплуатации, соблюдать правила и нормы безопасности. Для участия в управлении программой внедрения технологических инноваций (ПК-6, «Менеджмент» [4]) нужно по меньшей мере иметь представления о современных наукоемких технологиях и тех естественнонаучных основаниях, на которых они базируются. При формировании таких компетенций, как способность осуществлять сбор, анализ и обработку данных, необходимых для решения профессиональных задач (ОПК-2, ПК-1, «Экономика» [3]), следует учитывать, что в их числе могут быть и физические величины, характеризующие технологические процессы на предприятиях, технические параметры устройств и оборудования, применяемых в учреждениях и организациях, осуществляющих хозяйственную деятельность в различных

демонстрировали меньшую склонность к возникновению депрессивных настроений, чем те, кто стабильно не занимался физическими нагрузками.

Исследования психологических предикторов физической активности в старшем возрасте показали, что позитивное отношение к старению способствует использованию превентивных форм поведения, связанных с здоровьем [6, 31]. Различные формы позитивной ре-интерпретации и интернализации стереотипов, связанных со старением способствуют не только сохранению физической активности в пожилом возрасте, но и включению в нее [6, 31].

Различные виды коррекционных воздействий, таких как обучение правильному питанию, увеличение физической активности связываются с улучшениями в когнитивной сфере [32], снижением риска возникновения деменций [26], частичное восстановление отдельных когнитивных функций [15, 25], снижением риска развития болезни Альцгеймера [23].

3. Когнитивный образ жизни. Когнитивный образ жизни, применительно к старшему поколению, включает в себя образование, сложность профессионального деятельности в период средней взрослости и социальную включенность в период старения. Хотя каждый из этих факторов в отдельности не имеет достаточной предсказательной силы, чтобы прогнозировать снижение когнитивных функций, тем не менее, их совокупность такой предсказательной силой обладает [28].

Исследования показали, что высокий уровень образования в совокупности с более сложной работой в период средней и поздней взрослости являются превентивными факторами ухудшения когнитивных функций от нормы до легкого снижения когнитивных функций [10]. Социальная включенность в пожилом возрасте снижает вероятность ухудшения когнитивных функций от средней до тяжелой формы поражения функций. В свою очередь все три фактора – высокий уровень образования, сложность профессиональной деятельности и социальная включенность – увеличивают шансы восстановления функций от легких форм снижения до нормы.

4. Диета и питание. До недавнего времени исследования особенностей питания и диеты у пожилых людей преимущественно фокусировались на пользе или вреде отдельных продуктов, но в недавних исследования авторы говорят о том, что рассматривая питание важно учитывать паттерны питания, нежели отдельные продукты, поскольку каждый отдельный продукт может по-разному усваиваться и влиять на самочувствие человека в зависимости от того, в сочетании с какими продуктами он употребляется [17]. Можно выделить две основных группы методов определения типов питания: (1) основанный на статистических методах, (2) основанный на рекомендациях диетологов, выраженный в индексах качества диеты (diet quality indice) [16].

Исследования показали, что качество питания может оказывать влияние на состояние сердечно-сосудистой системы [13], смертность различной этиологии [12], снижение физического функционирования [14], физическое и психическое здоровье [2,3], возникновение депрессии, тревоги [8, 21].

5. Употребление алкоголя. Употребление алкоголя является достаточно неоднозначным для изучения фактором. Так во многих исследования [1,18,22,33] было показано, что умеренное употребление алкоголя положительно сказывается на сохранности когнитивных функций в противовес полному отказу или злоупотреблению алкоголем, но в то же время авторы

разных слоев населения и возрастных групп. Одним из несомненных плюсов здорового образа жизни является его относительно легкая модифицируемость, т.е. здоровый образ жизни является весьма перспективным направлением для различного рода модификаций и коррекций.

Количество проблем со здоровьем и заболеваний существенно увеличивается, начиная с периода поздней взрослости; 80% этих изменений можно избежать, скорректировав образ жизни в период 55-65 лет [5]. Таким образом, говоря о пользе здорового образа жизни в пожилом возрасте, мы должны иметь в виду работу не только непосредственно с пожилыми людьми, но более ранние периоды развития, в которые закладываются траектории развития в пожилом возрасте [4].

Здоровый образ жизни является многокомпонентным конструктом. Как правило, в него включают физическую и социальную активность, привычки питание/ диеты, отсутствие вредных привычек (курение, алкоголь), разумное соблюдение рекомендаций врачей, режим сна, регулирование эмоциональных состояний, включая подверженность стрессу и способы совладания с ним. Привычки здорового образа жизни традиционно связываются с успешным или благополучным старением [9, 24].

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является анализ современных представлений о вкладе различных факторов здорового образа жизни в позитивное развитие человека на поздних этапах онтогенеза. Мы рассмотрим несколько факторов здорового образа жизни, которые делают существенный вклад в благополучное старение современного пожилого человека.

Изложение основного материала статьи.

Анализ внутренних и внешних факторов здорового образа жизни.

1. Роль наследственности в образе жизни. Исследования с помощью близнецового метода показали [11], что для таких факторов здорового образа жизни как курение, употребление алкоголя, диета, физическая, интеллектуальная и социальная активность существенный вклад делает наследственность. Причем сила влияния наследственности не модерируется ни возрастом, ни полом. Факторы окружающей среды, которые также оказывают существенное влияние на образ жизни, в большей мере влияют на различия в образе жизни близнецов, нежели на схожие паттерны поведения. Важным дополнением данных результатов является то, что полученные в исследовании данные не следует интерпретировать как наследуемость и предопределенность образа жизни. Но эти результаты говорят о том, что образ жизни не является следствием одних лишь внешних обстоятельств. Он во многом обусловлен различными решениями, которые человек принимает в своей жизни, которые, в свою очередь, связаны с индивидуальными особенностями, которые отчасти обусловлены генетикой.

2. Физическая активность. Физическая активность является важным фактором, способствующим благополучному старению, помогая предотвращать когнитивные и функциональные изменения [19, 20, 30].

Лонгитюдное исследование показало, что пожилые люди, выполняющие физические упражнения по крайней мере 30 минут в день менее склонны к депрессивным состояниям [29]. Кроме того, те, кто начал выполнять физические упражнения в период между срезами исследования также

отраслях промышленности, энергетики, транспорта. Будущий экономист или менеджер должен разбираться в единицах измерения величин, владеть элементарными измерительными процедурами, уметь оценивать погрешности измерений.

В реализуемых вузами образовательных программах этих направлений как правило, отсутствуют естественнонаучные дисциплины. В лучшем случае в них включены курсы философско-методологического характера, такие как «Концепции современного естествознания», «Естественнонаучная картина мира», цель которых – «ознакомить студентов с основополагающими концепциями различных естественных наук (физики, химии, биологии и др.) в общекультурном, историческом аспекте, сформировать у студентов широкие мировоззренческие ориентации и установки, помочь им овладеть научной картиной мира» [7]. Либо, напротив, это узкопрофессиональные дисциплины, определяемые профилем образовательной программы (например, «Внедрение научно-технических разработок в реальный сектор экономики», «Технологический маркетинг»), в которых естественнонаучные основы технологий если и упоминаются, то раскрываются поверхностно в силу отсутствия у студентов систематических знаний в этой области, сниженной мотивации, ограниченности времени, отводимого на освоение дисциплины.

Противоречие между стремлением дать широкие знания в области фундаментальных основ науки с одной стороны, и узкой профессионализацией подготовки с другой характерно не только для естественнонаучной подготовки «гуманитариев», но и для профессионального образования в целом. Эффективное разрешение его возможно на основе контекстного подхода.

Согласно определению, данному А.А. Вербицким [8, с. 54], «контекстным является такое обучение, в котором на языке науки с помощью всей системы форм, методов и средств обучения (традиционных и новых) последовательно моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов». Контекст рассматривается как смыслообразующая категория, «система внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование им конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации как целому и ее компонентам» [8, с. 43].

Источниками содержания учебного предмета в контекстном обучении являются с одной стороны содержание соответствующих научных дисциплин, а с другой – будущая профессиональная деятельность [8, с. 44].

Для обеспечения условий формирования указанных выше компетенций в проектируемом курсе естественные науки (и прежде всего физика) должны предстать не только как основа для формирования мировоззренческой позиции, но и как теоретический фундамент современной техники и технологий; они должны не только дать целостное представление о современном естествознании, но и показать его конкретные результаты и их практическое значение; через них должны сформироваться не только понимание содержания и возможностей современных методов научного познания, но и вполне определенные практические навыки их применения в контексте профессиональной деятельности.

Приведем один из возможных примеров такого курса– «Физические основы технологий», разработанного на кафедре инженерных и технологических дисциплин Калужского государственного университета,

который реализуется в настоящее время в образовательных программах подготовки бакалавров по направлениям «Экономика» и «Менеджмент».

Системообразующим фактором отбора содержания учебного предмета в контекстном обучении является комплекс профессиональных задач и функций, отраженный в модели выпускника. Его нормативным выражением во ФГОС являются требования к результатам освоения образовательных программ, сформулированные в виде компетенций. Встречным фактором отбора являются требования со стороны науки – в проектируемом курсе должно быть отражены фундаментальные законы и принципы физики в качестве основы современных технических устройств и технологий. Одновременный учет этих факторов позволяет сформулировать цель проектируемого курса: формирование способности использовать в профессиональной деятельности целостной системы знаний о физических процессах и явлениях, лежащих в основе работы современной техники и технологий промышленности, строительства, транспорта, энергетики, о фундаментальных физических законах, управляющих ими, о возможностях современных методов познания в области получения количественной информации об исследуемых объектах и измерительных процедур.

В контекстном обучении знания усваиваются в контексте разрешения моделируемых профессиональных ситуаций: «предметное содержание деятельности студента проектируется как система учебных проблемных ситуаций, проблем и задач, постепенно приближающихся к профессиональным, к своему прототипу, заданному в модели деятельности специалиста». [8, с. 55]. Отсюда вытекает следующая система организации учебного материала: лекционный курс, на котором студентам в диалогической форме дается обзор основных проблем и необходимый теоретический материал и практические занятия, основной вид деятельности на которых - решение профессионально-ориентированных задач. Это могут быть физические задачи с техническим содержанием, задачи экспериментального характера, связанные с измерительными процедурами и комплексные задачи с профессиональным контекстом.

Таким образом, сформулированная выше цель может быть конкретизирована в виде частных задач:

- изучить физические явления и процессы, лежащие в основе работы современных технических устройств и технологий строительства, промышленности, транспорта, энергетики;
- овладеть умением решать прикладные физические задачи с техническим содержанием;
- изучить основы физической метрологии, овладеть методами измерения физических величин и способами оценки погрешностей измерений;
- овладеть способностью применять полученные знания и умения для решения комплексных задач с профессиональным контекстом.

В содержании курса выделяются три структурных компонента: введение и два тематических модуля. Во введении на примерах из истории раскрывается двусторонний характер взаимосвязи физики и техники (физика выступает как теоретический фундамент техники и технологий, техника стимулирует научные исследования, дает новые технические средства для экспериментов) и ее неоднозначный, нелинейный характер (примеры, когда практические технические изобретения долгое время активно использовались без научного

Психология

УДК: 159.99

кандидат психологических наук, доцент Стрижицкая Ольга Юрьевна
Санкт-Петербургский государственный университет (г. Санкт-Петербург)

ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ В СТАРШЕМ ВОЗРАСТЕ: АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ[3]

Аннотация. Статья посвящена анализу современных исследований, рассматривающих здоровый образ жизни и его компоненты в старшем возрасте. Здоровый образ жизни является многокомпонентным конструктом. Как правило, в него включают физическую и социальную активность, привычки питание/ диеты, отсутствие вредных привычек (курение, алкоголь), разумное соблюдение рекомендаций врачей, режим сна, регулирование эмоциональных состояний, включая подверженность стрессу и способы совладания с ним.

Рассмотренные исследования показывают, что формирование образа жизни определяется как внутренними, так и внешними факторами, и обладает определенной гибкостью, благодаря чему может быть перспективным направлением для коррекционной работы.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, старший возраст, старение, физическая активность, социальная активность, когнитивный образ жизни.

Annotation. Present paper analyzes modern studies on healthy lifestyle and its components in older adulthood. Healthy lifestyle is a multicomponent construct. Usually it encompasses physical and social activity, nutrition habits and diet, lack of unhealthy habits (smoking, alcohol), sleep, regulation of emotional states, including exposure to stress and ways of coping with it.

The studies in the paper showed that formation of the lifestyle is effected by both internal and external factors, and has certain flexibility that allows consider different form of interventions a perspective direction of constructing better lifestyles in aging.

Keywords: healthy lifestyle, third age, aging, physical activity, social activity, cognitive lifestyle.

Введение. Увеличение продолжительности жизни является одной из характерных тенденций современного общества, как в России, так и во всем мире. При этом большая продолжительность жизни ставит перед учеными и новые задачи. Одной из них является выявление тех факторов, которые могли бы способствовать сохранению психического и физического здоровья, и, как следствие, поддержанию высокого качества жизни у людей старшего поколения. Среди таких факторов особенно интересным кажется образ жизни человека, или, если говорить о позитивном полюсе этого понятия – здоровый образ жизни. Концепция здорового образа жизни в целом является исключительно актуальной в современном мире и все шире внедряется среди

[3] Статья подготовлена в рамках проекта 16-06-00315 «Психологические факторы здорового образа жизни на разных этапах взрослости»

Выводы. Полученные результаты демонстрируют изменение мотивационной направленности студентов к достижению успеха, избеганию неудач в процессе изучения иностранного языка в зависимости от этапа обучения. Выявлено, что на начальном этапе обучения у студентов преобладает мотивационная направленность на достижение успеха, но ко второму курсу происходит ее снижение, и деятельность большинства студентов определяется мотивацией на избегание неудач. К выпускному курсу ситуация улучшается, большинство студентов имеют мотивационную направленность на достижение успеха. Тем не менее, процентные соотношения не столь различны, чтобы утверждать, что выпускниками движет исключительно мотивационная направленность на успех.

Учитывая приведенные результаты исследования, и признавая ведущую роль мотивации в обучении иностранному языку, преподавателю необходимо четко представлять себе, что мотивы учебной деятельности формируются в ходе самой учебной деятельности, поэтому важно знать, как эта деятельность осуществляется. Принимая во внимание теоретические и практические результаты исследований по изучаемой проблеме, следует разрабатывать и внедрять эффективные методы и технологии, способствующие повышению мотивации к изучению иностранного языка в условиях образовательного учреждения.

Литература:

1. Архипова М, В., Шутова Н.В. К проблеме использования специально организованного музыкального воздействия в учебном процессе. / Историческая и социально – образовательная мысль, 2015. Т. 7. №3. С. 171

2. Бакшаева Н.А., Вербицкий А.А. Психология мотивации студентов. Учебное пособие. М.: Логос, 2006. - 184 с.

3. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Москва. – 1986.

4. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. - М.: Просвещение, 1991

5. Смоловик О.В., Шутова Н.В. Сравнительный анализ мотивов изучения иностранного языка у современных студентов / Казанский педагогический журнал, №4, 2016

6. Хамедова Г.Н. К проблеме формирования мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей / Вестник ОГУ №2 (138) / февраль`2012

7. Шутова Н.В., Белянкина Т.С., Чевачина А.В. К проблеме эмоциональной насыщенности учебной деятельности студентов на примере интегративно – интенсивного курса иностранного языка / Современные проблемы науки и образования 2015 № 4. С. 236

8. Шутова Н.В., Смоловик О.В. Психологические возможности музыкального воздействия в оптимизации изучения иностранного языка студентами / Новая наука: От идеи к результату. 2016. № 12-4.

обоснования, и наоборот, когда от научной идеи до практической реализации проходили столетия). Первый модуль «Элементы физической метрологии. Погрешности измерений» предполагает изучение следующих вопросов: физические величины, единицы измерений, Международная система физических единиц, оценка погрешностей прямых и косвенных измерений, измерения длины, массы, времени. Содержание второго модуля группируется вокруг традиционных разделов физики, но акцент делается на прикладные аспекты (таблица 1).

Профессиональный контекст в процессе обучения задается с помощью системы проблем, проблемных ситуаций и задач. По определению [9] контекстная задача – «это задача мотивационного характера, в условии которой описана конкретная жизненная ситуация, коррелирующая с имеющимся социокультурным опытом учащихся (известное, данное); требованием (неизвестным) задачи является анализ, осмысление и объяснение этой ситуации или выбор способа действия в ней, а результатом решения задачи является встреча с учебной проблемой и осознание её личностной значимости».

Приведем примеры задач, используемых для организации деятельности студентов на практических занятиях и в качестве заданий для самостоятельной работы, в которых предметное содержание дополнено профессиональным аспектом.

Таблица 1

Разделы физики	Вопросы прикладной физики, техники и технологий (направления использования, виды производств, типы технических устройств и материалов современной техники).
Механика	Механизация производства. Строительство и архитектура. Транспорт. Гидро- и аэроэнергетика.
Молекулярная физика и термодинамика	Тепловые машины. Теплоэнергетика. Теплофикация. Создание новых материалов с заданными свойствами. Термическая и термомеханическая обработка материалов.
Электродинамика	Электроэнергетика. Электрификация. Электротехнические материалы. Радиотехника. Микроэлектроника. Технологии связи. Оптическая техника.
Атомная и ядерная физика	Фотоэлектронная техника. Лазеры. Ядерная энергетика. Ядерные технологии в медицине. Источники излучений. Ускорительная техника. Нанотехнологии. Квантовый компьютер.

Задача 1. Имея три измерительных прибора (масштабную линейку, штангенциркуль и микрометр) определите диаметр и толщину монеты. Найдите абсолютную и относительную погрешности измерений для каждого случая. Рассматривая монету как промышленное изделие, определите, будет ли

обеспечено достаточное качество контроля при измерении толщины изделия микрометром, если допустимое отклонение от стандарта составляет 1 %?

Задача 2. При измерении времени, затрачиваемого на совершение технологической операции, было произведено 5 повторных измерений секундомером, получены результаты: 1,62 с; 1,62 с; 1,61 с; 1,63 с.; 1,60 с. Считая, что погрешность измерений носит случайный характер, найдите измеренное значение времени и доверительный интервал при заданной надежности 0,95.

Задача 3. На товарных механических весах взвесили товар в упаковке. Получили результат 11 кг 400 г. Затем отдельно взвесили упаковку, получив результат 1 кг 200 г. С какой абсолютной и относительной погрешностью по этим данным можно определить чистый вес товара, если погрешность весов 200 г?

Задача 4. Тепловая электростанция мощностью 2,4 МВт имеет КПД 20%. Оцените затраты на топливо (каменный уголь) для обеспечения одного часа работы электростанции. Какой экономический эффект может быть получен за счет повышения КПД электростанции на 5 %?

Задача 5. За счет внедрения технологической инновации удалось снизить коэффициент сопротивления электропоезда с 0,007 до 0,0061. Оценить экономию электроэнергии за один рейс протяженность 1000 км. Масса поезда 2000 т, КПД электровоза 90%.

Задача 6. В течение рабочего дня (8 часов) в офисе работали 4 компьютера (каждый в среднем потребляет мощность 200 Вт), в вечернее время в течение 2 часов горели 10 электроламп мощностью 75 Вт, во время обеденного перерыва на 15 минут включалась микроволновая печь мощность 1600 Вт и трижды на 5 минут сотрудники включали электрочайник мощностью 1300 Вт. Какова стоимость электроэнергии, потребленной за 1 рабочий день, если 1 кВт ч электроэнергии стоит 6 рублей?

Задача 7. Сотовые телефоны основных провайдеров в России оперируют на частотах 900 МГц и 1800 МГц. В каком диапазоне радиоволн они работают?

Задача 8. Средняя поглощенная доза сотрудника лаборатории за один рабочий день равна 24 мкГр. Опасна ли его работа при пятидневной рабочей неделе, если предельно допустимая доза составляет 50 мГр в год, а продолжительность отпуска 28 рабочих дней?

Как видно из приведенных примеров для большинства задач не требуется знаний, выходящих за пределы школьного курса физики [10] и курса математики для экономических направлений вузов [7]. Поэтому задачи вполне доступны для большинства студентов, а профессиональный контекст позволяет повысить мотивацию, что подтверждают результаты опроса студентов.

Выводы:

1. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по направлениям бакалавриата «Экономика» и «Менеджмент» содержат компетенции, предусматривающие наличие естественнонаучных и технических знаний у выпускника.

2. Для обеспечения условий формирования этих компетенций в основные образовательные программы этих направлений целесообразно включать дисциплины, содержащие интегрированные элементы естественных и технических наук.

низкие результаты в изучении языка. Для них характерна повышенная тревожность, что приводит к избеганию выполнения заданий повышенной сложности и пассивности в ходе учебного процесса.

Установленное снижение положительной мотивации и возрастание мотивации на избегание неудач ко второму курсу не может быть проигнорировано.

Результаты распределения мотивационной направленности у студентов выпускного курса к достижению успеха, избеганию неудач в процессе изучения иностранного языка представлена на рисунке 3.

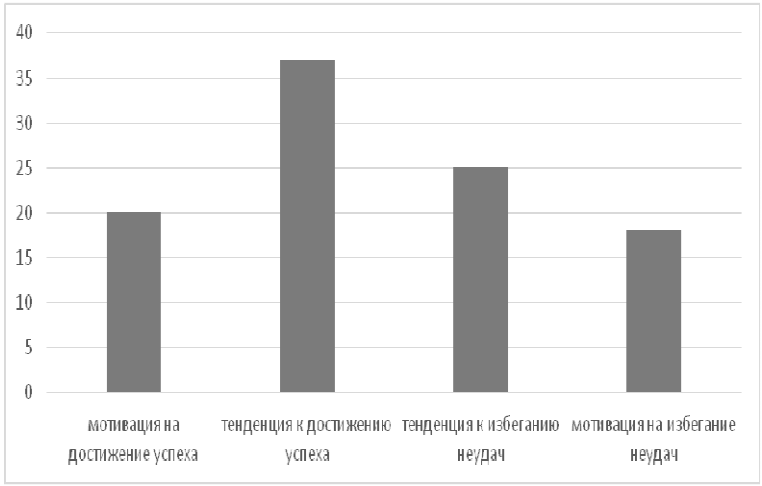


Рис. 3. Особенности мотивационной направленности выпускников при изучении иностранного языка

Среди студентов выпускного курса 20% демонстрируют мотивацию на достижение успеха и у 37% испытуемых установлена тенденция к достижению успеха. В данной группе испытуемых 18% имеют устойчивую мотивацию на избегание неудач и 25% выпускников тяготеют к избеганию неудач. Таким образом, у 57% испытуемых выпускного курса проявилась положительная мотивация на достижение успеха. Эти студенты нацелены на построение карьеры и стараются преуспеть в этом, начиная с обучения в университете. Данная группа студентов уверена в своих силах и нацелена на успех в жизни, они ориентированы на положительный результат своей деятельности. Но у 43% студентов обнаружена отрицательная мотивация, направленная на избегание неудач.

Полученные результаты свидетельствуют, что к выпускному курсу ситуация улучшилась, но тем не менее, немалый процент (43%) студентов имеет отрицательную мотивацию, что негативным образом сказывается на их успеваемости и может сказаться на их будущей профессиональной деятельности.

58,2% студентов первого курса ориентированы на достижение успеха при изучении иностранного языка. Эти студенты занимают активную позицию в учебной деятельности, с желанием выполняют задания разной степени сложности в процессе учебных занятий, стремятся к достижению высоких результатов. Важно отметить, что полученные в ходе экспериментального исследования данные подтверждены высокой успеваемостью данных студентов по иностранному языку. Следует констатировать, что среди первокурсников 41,8% испытуемых имеют мотивационную направленность на избегание неудач. Они стремятся избегать выполнения учебных заданий повышенной сложности, испытывая страх получения низких результатов. Эти студенты не проявляют инициативу в ходе учебного процесса, пытаются всячески обезопасить себя от возможных трудностей, связанных с изучением иностранного языка. Среди студентов второго курса нами получены следующие результаты:

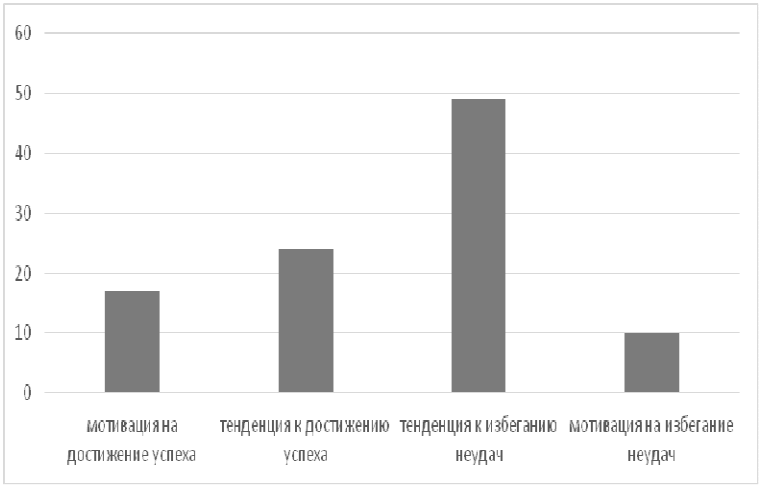


Рис. 2. Особенности мотивационной направленности второкурсников при изучении иностранного языка

В ходе исследования было выявлено, что 17 % испытуемых имеют устойчивую мотивацию на достижение успеха, у 24% студентов наблюдается тенденция к достижению успеха. Среди второкурсников 10% испытуемых с мотивацией на избегание неудач и 49% тяготеющих к избеганию неудач. Таким образом, у 41% второкурсников выявлена мотивация на достижение успеха. Данные студенты ориентированы на положительные результаты, на достижение цели, на успех. Как правило, они обладают высокой самооценкой, уверены в себе и с энтузиазмом берутся за новые задания, которые рассматривают как способ совершенствования и саморазвития. Следует констатировать, что 59% второкурсников имеют негативную мотивацию, направленную на избегание неудач. Данные испытуемые имеют средние и

3. Проектирование программ этих дисциплин должно осуществляться на основе контекстного подхода с учетом специфики будущей профессиональной деятельности выпускника.

4. Одним из вариантов реализации указанного подхода может служить курс «Физические основы технологий», разработанный на кафедре инженерных и технологических дисциплин Калужского государственного университета, описанный в статье.

Литература:

1. Итоги приемной кампании в вузы: абитуриенты выбрали профессии педагогов, врачей и инженеров / Официальный сайт Рособрнадзора [Электронный ресурс] – Режим доступа URL http://obrnadzor.gov.ru/ru/press_center/news/index.php?id_4=5895 (дата обращения 4.01.2017).

2. Устримова К. В. Проблемы восприятия предметов естественного цикла у студентов гуманитарных факультетов // Chemnet – официальное электронное издание химического факультета МГУ [Электронный ресурс] – Режим доступа URL http://www.chem.msu.ru/rus/books/2014/science-education-2014/72.pdf (дата обращения 4.01.2017).

3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования БАКАЛАВРИАТ. Направление подготовки 38.03.01 Экономика. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 12 ноября 2015 г. № 1327 / Портал Федеральных государственных образовательный стандартов высшего образования [Электронный ресурс] – Режим доступа URLhttp://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/380301.pdf(дата обращения 4.01.2017).

4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования БАКАЛАВРИАТ. Направление подготовки 38.03.02. Менеджмент. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 12 января 2016 г. № 7 / Портал Федеральных государственных образовательный стандартов высшего образования [Электронный ресурс] – Режим доступа URLhttp://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/380302.pdf (дата обращения 4.01.2017).

5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования БАКАЛАВРИАТ. Направление подготовки 38.03.07. Товароведение. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 4 декабря 2015 г. № 1429 / Портал Федеральных государственных образовательный стандартов высшего образования [Электронный ресурс] – Режим доступа URLhttp://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/380307.pdf (дата обращения 4.01.2017).

6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования БАКАЛАВРИАТ. Направление подготовки 38.03.10 Жилищное хозяйство и коммунальная инфраструктура. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 декабря 2015 г. № 1459 / Портал Федеральных государственных образовательный стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа URLhttp://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/380310.pdf (дата обращения 4.01.2017).

7. Аннотация к рабочим программам дисциплин по направлению подготовки 38.01.02 Менеджмент/ Официальный сайт НИЯУ «МИФИ»

[Электронный ресурс] – Режим доступа http://eis.mephi.ru/AccGateway/index.aspx?report_url=/Accreditation/program_annotation&report_param_pid=184&report_param_year=2016 (дата обращения 4.01.2017).

8. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения [Текст] / А.А.Вербицкий. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.

10. Горбунов А.К., Панаиоти Э.Д., Силаева Н.А. Курс физики для довузовской подготовки [Текст] /– М.: Московский государственный технический университет им Н.Э. Баумана, Калужский филиал, 2008. – 386 с.

Педагогика

УДК:378.172

кандидат педагогических наук, профессор Миронова Светлана Петровна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Екатеринбург);
кандидат педагогических наук, доцент Ольховская Елена Борисовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Екатеринбург)

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ КОМПЛЕКСНОЙ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА СОСТОЯНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Целью внедрения комплексной системы педагогического мониторинга состояния физической подготовленности студентов является повышение эффективности управления процессом физического воспитания в вузе. Актуальность разработки и теоретического описания комплексной системы педагогического мониторинга мотивируется социальным заказом общества на разработку кардинальных мер, направленных на повышение физической подготовленности и оздоровление студентов. Инструментом для принятия эффективных организационно-управленческих решений по совершенствованию системы физического воспитания в вузе станет информация, полученная в ходе проведения мониторинга физической подготовленности и обработанная специальной компьютерной программой.

Ключевые слова: управление процессом физического воспитания в вузе, технология педагогического мониторинга, физическое здоровье, физическая подготовленность, кондиционные физические качества.

Annotation. The purpose of implementation of complex system of pedagogical monitoring of a condition of physical fitness of students is increase in effective management of process of physical training in higher education institution. Relevance of development and the theoretical description of complex system of pedagogical monitoring is based on the social order of society for development of the cardinal measures directed to increase in physical fitness and improvement of students. The information obtained during monitoring of physical fitness and processed by the special computer program will become the tool for acceptance of

при изучении иностранного языка. 3. Проанализировать особенности мотивационной направленности студентов на разных этапах обучения в ВУЗе.

Изложение основного материала. Исследование было проведено на базе Нижегородского Государственного Педагогического Университета им. К. Минина. Выборку составили студенты 1, 2 и выпускного курса бакалавриата гуманитарного и психолого-педагогического факультетов в количестве 158 человек. Возраст студентов от 17 до 21 года. Все испытуемые были разделены на 3 экспериментальные группы: 1 курс- 60 человек; 3 курс- 50 человек; 4 курс- 48 человек. В эксперименте были задействованы студенты с разным уровнем успеваемости. В качестве диагностического инструментария мы использовали методику «Определение направленности личности на достижение успеха/ избегание неудач», разработанную А.А. Реаном. Обратимся к полученным результатам.

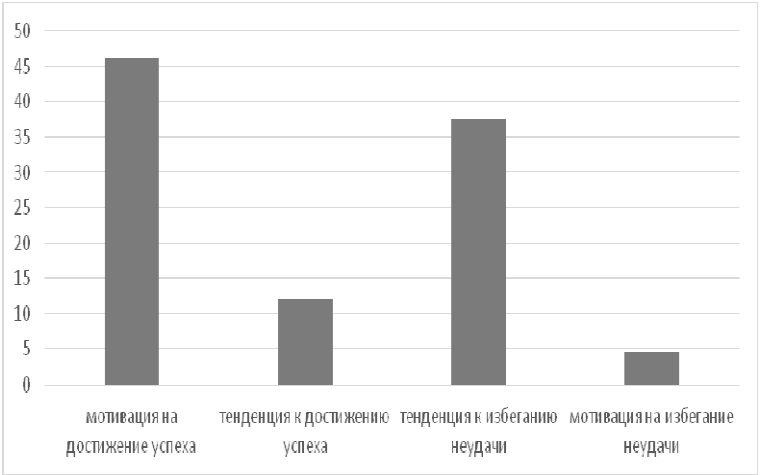


Рис. 1. Особенности мотивационной направленности первокурсников при изучении иностранного языка

В ходе исследования было обнаружено, что 46,1% студентов при изучении иностранного языка имеют выраженную мотивацию на достижение успеха, у 12,1% испытуемых наблюдается тенденция к достижению успеха. Согласно теоретическому обзору, личности, мотивированные на успех, ставят перед собой цели, достижение которых расценивается как успех. Такие люди уверены в себе, в своих силах, ответственны, инициативны и активны, они обладают адекватной самооценкой. Их отличает целеустремленность и настойчивость в достижении поставленных задач. Среди первокурсников у 4,1% студентов выявлена выраженная мотивация на избегание неудачи, при этом 37,7% испытуемых имеют тенденцию к избеганию неудачи. Личности, не уверенные в своем успехе, избегают критики, порицаний, не испытывают удовлетворения от деятельности, в которой ранее случались провалы. Они настроены на неудачу и отличаются излишней тревожностью. Таким образом,

студентов в самоопределении и самореализации (А. А. Вербицкий, 2000; Ю. И. Попов,2010).

На сегодняшний день в пространстве научного знания имеется большой пласт работ как зарубежных, так и отечественных авторов, посвященных проблеме учебной мотивации. Теоретико-экспериментальные исследования А.К. Марковой, 1996; Deci, Ryan, 2000; Ryan, Deci, 2002 связанны с определением структуры, составляющих механизмов функционирования учебной мотивации. В работах Н.И. Гуткиной, В.В. Печенкова, 2006; М.В.Матюхиной, 1984; Aspinwall, Taylor, 1992; Gottfried, 1985; Gottfried et al., 2001; Lepper et al., 2005 рассмотрены возрастно-педагогические аспекты изменения учебной мотивации в процессе обучения. Влияние личности педагога на учебную мотивацию обучающихся представлены в исследованиях Hill, Tyson, 2009; Midgley et al., 1989; Ziegler et al., 2008; Wentzel, 1997. Инновационные методы и формы, обеспечивающие развитие учебной мотивации в процессе обучения рассмотрены в работах М.В. Архиповой, 2013; И.И. Вартановой, 2001; А.А. Вербицкого, Н.А. Бакшаевой, 2006; Н.Ю. Воронковой, 2003; В.А.Климчука, 2005; Н.В. Шутовой, 2013 ; Blackwell et al., 2007; Church et al., 2001 [1, 2, 7, 8].

В плане нашего исследования большой интерес представляют работы последних лет, посвященные мотивации изучения иностранного языка, таких авторов как: И.М. Басина, Т.В. Литвинова, 2013; В.А. Кручинин, Ю.Р. Гуро-Фролова, 2012; О.В. Куликова,2008; Г.В. Рогова, 2009; О.В. Смоловик, 2016; Г.Н. Хамедова, 2012; О.Б. Терещенко,2013; и некоторых других [5, 6, 8].

Опираясь на полученные результаты исследований можно выделить различные виды мотивации. К ним относятся: 1) внешняя мотивация - мотивация, не связанная с содержанием определенной деятельности, но обусловленная внешними по отношению к субъекту обстоятельствами; 2) внутренняя мотивация - мотивация, связанная не с внешними обстоятельствами, а с самим содержанием деятельности.

Исследуя мотивацию как один из важнейших компонентов процесса овладения иностранным языком, Г.В. Рогова определяет ее как «сторону субъективного мира учащегося, которая определяется его собственными побуждениями и пристрастиями, осознаваемыми им потребностями» [4; с. 6]. Г.В. Рогова выделяет следующие разновидности внутренней мотивации: 1) коммуникативная мотивация - подразумевает интерес к предмету с точки зрения выражения собственного мнения учащимися на уроках иностранного языка;

2) лингвопознавательная - заключается в положительном отношении учащихся к самому языковому материалу, к изучению основных свойств языковых знаков; 3) инструментальная мотивация - мотивация, вытекающая из положительного отношения учащихся к определенным видам работы [4].

Таким образом, проблема изучения и повышения эффективности мотивации изучения иностранного языка у студентов ВУЗа является чрезвычайно актуальной и значимой.

Формулировка цели статьи. Целью настоящего исследования явилось изучение мотивационной направленности студентов к достижению успеха, избеганию неудач в процессе изучения иностранного языка. Поставленная цель требует решения следующих задач: 1. Изучить теоретический материал по данной проблеме; 2. Определить мотивационную направленность студентов

effective organizational management decisions on enhancement of system of physical training in higher education institution.

Keywords: management of process of physical training in higher education institution, technology of pedagogical monitoring, physical health, physical fitness, standard physical qualities.

Введение. На современном этапе существования российского общества возрастает необходимость особой заботы о развитии физической культуры учащейся молодежи как важнейшей составляющей социальной политики государства.

В результате упразднения государственной системы контроля за физической подготовленностью в России в настоящее время отсутствует механизм, позволяющий осуществлять мероприятия по наблюдению, анализу, оценке и прогнозу состояния физического здоровья и физической подготовленности учащейся молодежи, в связи с чем у руководителей образовательных учреждений и преподавателей физической культуры нет полной и объективной информации, позволяющей анализировать и контролировать процесс физического воспитания, определять неотложные меры по предупреждению и устранению негативных воздействий. Возобновление осуществления Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса (ГТО) в России находится в стадии становления.

Таким образом, очевидно противоречие между объективной потребностью теории и практики физического воспитания в осуществлении системы мониторинга для объективной оценки современного состояния управления процессом физической подготовки в вузе, его оптимального информационного обеспечения и отсутствием научно-теоретических и практически обоснованных рекомендаций.

В соответствии со «Стратегией развития физической культуры и спорта в Российской Федерации до 2020 года» и Государственной программой Российской Федерации «Развитие физической культуры и спорта» на период до 2020 года [7, 8] доля систематически занимающихся физической культурой и спортом среди обучающихся должна достигнуть к 2020 году 80 %.

Формулировка цели статьи. Конечной целью разработки и теоретического описания комплексной системы педагогического мониторинга является определение содержания и возможности использования технологии педагогического мониторинга состояния физической подготовленности студентов с применением компьютерных технологий как основного средства информационного обеспечения функций управления процессом физической подготовки в вузе.

Изложение основного материала статьи. Актуальность разработки и введения комплексной системы педагогического мониторинга состояния физической подготовленности студентов обусловлена особой значимостью развития кондиционных физических качеств, от уровня состояния которых зависит как здоровье, так и будущая профессиональная деятельность специалиста. По данным научных исследований [2, 3, 9 и др.], только 5 % выпускников средних школ можно считать практически здоровыми. Ежегодно в вузы поступают до 30 % студентов, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе. Преобладают заболевания опорно-двигательного аппарата, центральной нервной системы, органов дыхания,

органов зрения. Заметное ухудшение уровня физической подготовленности студентов и, следовательно, сниженные возможности их здоровья свидетельствуют о несоответствии организации процесса физического воспитания в вузе современным требованиям.

Для решения задачи оптимизации процесса физического воспитания в вузе требуется создание и реализация общероссийской системы мониторинга состояния физического здоровья и физической подготовленности с применением компьютерных технологий как основного средства информационного обеспечения функций управления процессом физического воспитания в вузе [1, 4, 5, 6]. Это является государственной задачей в области социальной политики, так как позволяет не только анализировать реальный уровень физической подготовленности студентов, но и принимать обоснованные управленческие решения по укреплению здоровья студенческой молодежи.

Основным элементом данной системы призвана стать технология педагогического мониторинга уровня физической подготовленности как технологизированная система мероприятий по непрерывному, научно обоснованному наблюдению, сбору, обработке, систематизации с помощью компьютерной программы, хранению в банке данных, последующему анализу, а также распространению в виде отчета информации о процессе физического воспитания в вузе как целостной системе и об отдельных ее элементах.Анализ современного состояния исследований по проблеме мониторинга состояния физической подготовленности студентов показывает, что при разработке теоретических основ научно обоснованной комплексной системы управления физическим воспитанием в вузе и технологии мониторинга состояния физической подготовленности студентов должны быть учтены труды теоретиков педагогики и психологии, достижения методологии научных исследований в целом.

Теоретико-методологическую базу комплексной системы педагогического мониторинга состояния физической подготовленности студентов составляют положения общей теории управления, как отечественных (Р.С. Галькович, Д.М. Гришиани, В.И. Набоков, А.В. Попов, П.В. Романов, Ф. М. Русинов, В.В. Щербина и др.), так и зарубежных ученых (М. Альберт, И. Ансофф, Дж.К. Грейсон, К. О'Делл, С. О'Доннел, П.Ф. Друкер, Г. Кунц, М.Х. Мескон, А. Файоль, Р. Фалмер, Ф. Хедоури и др.); основы теории систем социального управления (см. работы А.Ю. Гуйфуллина, П.В. Романова, С.А. Сивовой и др.), теории оптимизации педагогического процесса (Е.В. Бондаревской, В.Л. Моложавенко, А.В. Мудрика и др.). Нормативно-правовой базой служат законодательные акты, принятые федеральными и региональными органами власти и касающиеся исследуемой проблемы.

Разработка комплексной системы педагогического мониторинга состояния физической подготовленности студентов основывается на традиционных для педагогики методах (контект-анализ нормативно-правовых документов; метод проблемно-ориентированного анализа; педагогический эксперимент; включенное педагогическое наблюдение с обобщением практического опыта работы, в процессе которого сами преподаватели физического воспитания проводят педагогический мониторинг; комплекс диагностических методик (анкетирование, тестирование); метод сопоставительного анализа данных мониторинга уровня физической подготовленности; метод количественного

Психология

УДК 159.9

преподаватель Смоловик Ольга Васильевна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
профессор, доктор психологических наук Шутова Наталья Вадимовна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ К ДОСТИЖЕНИЮ УСПЕХА, ИЗБЕГАНИЮ НЕУДАЧ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального исследования мотивационной направленности студентов к достижению успеха, избеганию неудач при изучении иностранного языка на разных этапах обучения в ВУЗе. Анализ экспериментальных материалов позволил выявить особенности проявления мотивационной направленности студентов при изучении иностранного языка на разных этапах обучения. Полученные экспериментальные данные свидетельствуют, что значительная часть студентов испытывает страх неудачи при изучении иностранного языка, что сказывается на отношении к предмету и результатах обучения.

Ключевые слова: иностранный язык, мотивация, мотивационная направленность, студенты.

Annotation. The article presents the results of an experimental study of students' motivational orientation to achieve success or avoid failures when learning a foreign language at different stages of studying at the University. Analysis of experimental results allowed us to reveal the peculiarities of students' motivational orientation when learning a foreign language. The facts suggest that a considerable part of students express fear of failure when learning a foreign language, which affects the attitude to the subject and the learning outcomes.

Keywords: foreign language, motivation, motivational orientation, students.

Введение. Реформирование системы высшего образования в настоящее время сопровождается качественными изменениями, как в педагогической теории, так и учебно-воспитательной практике. Современные ученые заявляют о назревшей необходимости всестороннего развития и раскрытия личности каждого учащегося, создании условий для его самоактуализации и дальнейшей профессионализации. Признавая личность учащегося основной ценностью обучения, современная педагогика и психология подчеркивает необходимость апелляции к проблеме побудительных механизмов учебной деятельности, или проблеме мотивации. Известно, что основой успешной учебной деятельности любого студента является высокий уровень мотивации к данному виду деятельности.

В связи с этим необходимо решить две главные проблемы: обеспечить возможность получения студентами глубоких фундаментальных знаний и изменить подходы к организации учебной деятельности с тем, чтобы повысить качество обучения, развить творческие способности студентов, их стремление к непрерывному приобретению новых знаний, а также учесть интересы

имеют высокие показатели объёма рабочей памяти, что свидетельствует об их способности удерживать в памяти информацию, необходимую для выполнения конкретного задания.

Выводы. Результаты проведённого исследования показали, что у большинства детей старшего дошкольного возраста сформирована способность тормозить свои вербальные реакции при предъявлении зрительных стимулов. Возможно, наличие визуальной опоры помогает ребенку контролировать свои действия. Показатели способности действовать по вербальной инструкции и зрительному образцу и способности к контролю интерференции оказались несколько ниже. Средний объем рабочей памяти в исследуемой выборке составил 2,8 единиц числовой информации. Мы предполагаем, что это может влиять на способность детей сохранять инструкцию в полном объеме и соответственно негативно отражаться на результативности их действий.

В продолжении исследования мы планируем изучить корреляцию между компонентами произвольной регуляции поведения, а также апробировать на практике программу развития базовых компонентов произвольной регуляции поведения у детей старшего дошкольного возраста посредством подвижных игр с правилами.

Литература:

1. Гребенникова О.В. Психолого-педагогические условия развития произвольного поведения дошкольников // Психологические исследования. – 2009. – №1.

2. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции – Спб: Питер, 2006. – 208 с.

3. Конопкин О.А. Структурно-функциональный и содержательный аспекты осознанной регуляции // Психология. – 2005. – № 1. – С. 27-42.

4. Моросанова В.И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека // Психологический журнал. – 2002 – Том 23, № 6.

5. Савина Е.А. Проблема развития произвольной регуляции у детей в современной западной психологии [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. – 2015. –Том 4, № 4. – С. 45–54.

6. Савина Е.А., Логвинова А.Э. Исследование компонентов произвольной регуляции у детей первого класса // Психологическая наука и образование. –2015. –Том 20. № 2. – С. 33–42.

7. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах. - М.: Институт практической психологии, МОДЭК, 1998. – 256 с.

8. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с.

анализа материала, методы математической статистики и компьютерной обработки результатов мониторинга). Применяются и достаточно новые методы, в частности, методика концептуального анализа содержательных и организационных аспектов мониторинга; моделирование процесса управления физическим воспитанием в вузе на основе мониторинга состояния физической подготовленности; методика ассоциативного эксперимента.

Внедрение системы педагогического мониторинга состояния физической подготовленности студентов предполагает использование комплекса информационных средств: специально разработанной компьютерной программы для обработки данных и созданного на ее основе информационного банка данных физической подготовленности студентов; подготовку аналитического отчета о состоянии физической подготовленности студентов; использование сопутствующего информационного обеспечения учебного процесса по физической культуре.

Разработанная технология проведения педагогического мониторинга, включающая диагностический, информационный и деятельностный блоки с четким алгоритмом последовательно выполняемых действий, которая позволит отслеживать динамику показателей физической подготовленности студентов и структурировать информацию в виде базы данных с помощью компьютерной программы. Интерпретация выявленной мониторинговой информации и своевременное получение систематизированных и упорядоченных сведений позволит определять стратегию и тактику управления и эффективно осуществлять управленческие функции по организации физического воспитания в вузе.

Конкретная задача, на решение которой направлено создание комплексной системы мониторинга – это определение содержательных аспектов мониторинга состояния физической подготовленности студентов и технологии его проведения, а также разработка компьютерной программы, комплекса информационных средств, тестовых методик и шкал оценки играет большую роль в создании мониторинговой модели управления физическим воспитанием в вузе как необходимой основы для эффективного осуществления функций управления.

Внедрение технологии педагогического мониторинга в образовательный процесс будет способствовать модернизации системы физического воспитания в вузе в соответствии с государственной политикой в области физической культуры и спорта, повышению уровня физической подготовленности обучающихся, поможет оценивать уровень знаний, умений и навыков в ведении здорового образа жизни.

Для решения поставленной проблемы создания комплексной системы педагогического мониторинга состояния физической подготовленности студентов важнейшими теоретическими источниками являются работы по различным аспектам управления образовательными системами Т.М. Батаровой, Е.И. Безрукова, Б.П. Беспалько, П.Я. Гальперина, Ю.А. Конаржевского, Д.С. Матроса, М.М. Поташника, Н. Моисеевой, И.А. Селиверстовой, Н.А. Стрижак, Л.С. Ушаковой, Н.И. Шевчик и др.

В качестве теоретико-методологической основы мониторинга должны быть использованы достижения отечественной науки в области изучения теоретических аспектов информационного обеспечения управления и образовательного процесса (работы Т.А. Калугиной, И.А. Карапузова,

А.Н. Майорова, Д.С. Матроса и др.). Методологической основой создания системы мониторинга также являются принятые в отечественной науке представления о различных видах мониторинга, прежде всего образовательного (Н.Г. Буркова, Н. Вербицкая, Н.Л. Галеева, Н.А. Кулемин, А.А. Орлов, Н.П. Спасская,В.Н. Шамардин и др.), а также работы, посвященные теории и методике физической культуры (В.К. Бальсевич, В.И. Ильинич, В.С. Кузнецов, П.Ф. Лесгафт, Л.И. Лубышева, Л.П. Матвеев, Л.С. Семенов, Ж.К. Холодов и др.), в частности диагностике физического здоровья и физической подготовленности различных групп населения (К.Н. Верховцев, В.В. Ким, Р.А. Козлов, Э. Майнберг, И.Г. Холкин, П.В. Шлыков и др.).

Понятие «мониторинг» используют многие науки, раскрывая его специфику в конкретной области научного знания, но до настоящего времени проблема организации мониторинговых обследований состояния физического здоровья и физической подготовленности студентов не являлась предметом серьезного научного исследования, не освещены в полной мере сущностные характеристики этого процесса, не разработана технологизированная система сопровождения данного процесса. Исследования, которые соединили бы проблему повышения эффективности управления физического воспитания в вузе и педагогический мониторинг состояния физической подготовленности студентов до настоящего времени не проводились.

Аспект теоретического описания комплексной системы педагогического мониторинга состояния физической подготовленности студентов в предыдущих исследованиях не рассматривался.

Выводы. Ожидаемые результаты разработки и внедрения комплексной системы педагогического мониторинга состояния физической подготовленности студентов следующие.

1) Теоретическое описание процесса управления физическим воспитанием в вузе как технологической цепочки, включающей диагностику, целеполагание, проектирование, конструирование, организацию деятельности и анализ конечного результата позволит определять стратегию и тактику управления и эффективно осуществлять управленческие функции.

2) Разработка технологии педагогического мониторинга с четким алгоритмом последовательно выполняемых действий, включающего диагностический, информационный и деятельностный блоки, позволит осуществлять систему мер по оптимальной организации образовательного процесса физического воспитания студентов.

3) Создание информационно-методического комплекса (компьютерной программы, банка данных).

4) Ожидаемый социальный эффект от внедрения педагогического мониторинга состояния физической подготовленности студентов видится в эффективности управления процессом физического воспитания в вузе, повышении уровня физической подготовленности и валеологической культуры обучающихся, изменении мотивационно-ценностного отношения студентов к занятиям физической культурой, в ведении ими здорового образа жизни.

Потенциальные возможности использования комплексной системы педагогического мониторинга состояния физической подготовленности студентов для решения прикладных задач.

пропускали её совсем. 51% детей достаточно успешно действовали по вербальной инструкции взрослого, допуская единичные ошибки, например, выполняли инструкцию не до конца, частично не дорисовывая элементы узора в одной из серий. Остальные 28% детей не совершили ни одной ошибки, что свидетельствует об умении действовать по вербальной инструкции взрослого.

С целью изучения способности ребенка следовать зрительному образцу при копировании сложной фигуры и способности к контролю интерференции использовалась методика «Копирование». В первой серии детям предлагалось скопировать рисунки собаки, снежинки и кошки. Во второй серии они выполняли то же задание, но при этом экспериментатор задавал пять простых вопросов, на которые нельзя было отвечать. Ответы ребенка на вопросы означают низкий уровень контроля интерференции.

Проанализируем результаты первой серии (копирование без интерференции). В качестве показателя способности действовать по зрительному образцу мы рассматриваем общее количество баллов, набранных ребёнком. Испытуемые в среднем выполнили правильно 42 элемента из 60 возможных (элемент – это линия между двумя точками изображения). Результаты показали, что 18% детей имеют низкий уровень способности следовать зрительному образцу при копировании сложной фигуры. Такие дети пропускают элементы рисунка, производят неточное копирование. 60% детей достаточно успешно действуют при копировании образца, однако тоже могут допускать отдельные ошибки, например, неполное завершение элемента. 22% детей успешно справились с заданием.

Во второй серии испытуемые несколько улучшили свои показатели - средняя оценка составила 44 правильно выполненных элементов при копировании рисунков. Это говорит о том, что большинство детей не отвлекались на внешние раздражители и смогли улучшить свои результаты. Кроме того, на результат мог повлиять эффект тренировки. Оказалось, что большая часть дошкольников (71%) в ходе выполнения задания не реагировала на помехи, то есть вопросы экспериментатора во время выполнения копирования. 13% детей отвечали на некоторые вопросы психолога. При этом дети продолжали выполнять поставленную задачу и их результаты по копированию фигур не ухудшились. И наконец 16% детей отвлекались на задаваемые им вопросы, начинали на них отвечать и пытались продолжить беседу, забывая при этом про необходимость завершения задания.

Мы также изучили объем кратковременной и оперативной памяти у детей 6- 7 лет. В исследовании Савиной Е.А и Логвиновой А.Э. показано, что рабочая память является необходимым компонентом произвольной регуляции: дети с более высокими показателями рабочей памяти демонстрируют более высокий уровень способности следовать образцу и инструкции, а также более высокую способность к торможению непосредственных реакций [6]. Как видно из таблицы 1, средний объем кратковременной памяти на цифры и вербальный материал у испытуемых составляет 5,5 единиц, что соответствует средней возрастной норме. Вместе с тем 22% детей имеют низкие показатели объёма кратковременной памяти на вербальный материал, это проявляется в трудностях запоминания и воспроизведения словесного ряда. Средний объем рабочей памяти в исследуемой выборке составил 2,76. При этом 11 % детей не смогли воспроизвести элементы числового ряда в обратном порядке, 79 % обнаружили средние показатели рабочей памяти и только 10 % испытуемых

вести себя в группе: «не ломать игрушки», «не брать вещи без разрешения», «тихо себя вести на занятиях», «не перебивать взрослого», «отпрашиваться, когда за тобой приходит мама», «здороваться, когда приходишь и прощаться, когда уходишь», «дружить со всеми», «не толкаться», «не болтать за столом, когда кушаешь», «не играть с едой», «не мешать спать другим детям». Вместе с тем 26 % опрошенных продемонстрировали недифференцированные представления о нормах поведения в группе. Их ответы фактически повторяли содержание вопроса экспериментатора: «вести себя хорошо», «не баловаться», «не шалить» и т.п. Обогащение знаний детей дошкольного возраста о правилах поведения является необходимой когнитивной основой для формирования произвольной регуляции поведения.

Способность ребенка тормозить свои вербальные реакции при предъявлении зрительных стимулов изучалась при помощи методики «День – ночь/кошка – собака». Ребенку показывали цветную картинку с чередующимися изображениями солнца, луны, кошки и собаки и предлагали называть их наоборот (луна - день, солнце - ночь, вместо кошки - собака). Подсчитывалось количество правильных ответов (максимальное количество - 25). Оказалось, что 27 % детей не сделали ни одной ошибки, 63 % допускали незначительные ошибки, но при этом исправляли их, и только 10 % детей продемонстрировали низкие показатели. Эти испытуемые допустили много ошибок, не до конца соблюдали полученную инструкцию, могли заменять и/или пропускать слова. В среднем старшие дошкольники правильно назвали 22 картинки из 25.

Методика «Да» и «нет» не говорите» также использовалась с целью изучения способности ребенка тормозить непосредственные вербальные реакции. Однако в этом случае у ребенка отсутствовала визуальная опора при выполнении задания. Анализ количественных данных по методике предполагает подсчёт общего количества сделанных ребёнком ошибок (за каждую ошибку присваивается 1 балл и 0,5 балла – если ребёнок замечает свою ошибку и исправляет ее). Ребенку задают 25 провоцирующих вопросов. Как видно из таблицы 1, дети старшего дошкольного возраста в среднем допустили 8 ошибок. Дальнейший анализ результатов показал, что 28% детей способны тормозить непосредственные вербальные реакции и допускают минимальное количество ошибок. 46% детей допускали ошибки, то есть использовали в своих ответах на вопросы слова «да» и «нет», но при этом они быстро замечали свои ошибки и исправляли их. У 26% детей 6-7 лет показатели вербального самоконтроля низкие. Эти дети испытывали большие трудности при выполнении задания, часто использовали «запретные» слова и не замечали свои ошибки.

Далее рассмотрим результаты детей по методике «Графический диктант», которая позволяет выявить способность детей следовать сложной инструкции при выполнении зрительно-моторного задания. Ребенку предлагалось нарисовать узор на бумаге в клетку по речевой инструкции экспериментатора. В первой тестовой пробе каждая команда состояла из двух шагов (например, рисуй одну клетку вниз и две клетки вправо), а во второй – из трех шагов (команд). Таким образом, нагрузка на рабочую память ребенка постепенно увеличивалась. Испытуемые правильно выполнили в среднем 15 элементов графического диктанта из 26. При этом 21% дошкольников допустили много ошибок: они заменяли одну команду другой, упрощали команду или

Предлагаемая мониторинговая модель управления физическим воспитанием гипотетически может быть использована в вузах, а также для формирования регионального и федерального информационного фонда данных мониторинга. Содержание и технология проведения мониторинга состояния физической подготовленности студентов могут лечь в основу исследований уровня развития кондиционных физических качеств различных возрастных групп. Дальнейшие научные изыскания могут быть продолжены в направлении создания единой информационно-аналитической сети мониторинговых обследований и разработки рекомендаций для различных категорий и групп населения.

Литература:

1. Гурьев С. В. Современные информационные технологии в физической культуре и спорте: монография / С. В. Гурьев; [рец. А. С. Розенфельд, Б. Е. Стариченко]; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2014. – 83 с.

2. Лубышева Л. И. Конкретно-социологические исследования стиля жизни как часть общероссийской системы мониторинга физического здоровья населения, физического развития детей, подростков и молодежи // Мониторинг физического развития, физической подготовленности различных возрастных групп населения: Мат. первой Всерос. науч.-практ. конф. – Нальчик: Каб.-Балк. ун-т, 2003. – С. 64 – 68.

3. Миронова С. П. Технология проведения мониторинга физической подготовленности обучающихся как организационно-управленческое обеспечение включения Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса в систему работы современных образовательных организаций // Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс: история, развитие, перспективы: учеб.-метод. пособ. / под ред. Л. А. Рапопорта. – Екатеринбург: Изд-во АМБ, 2013. – С. 132 – 135.

4. Миронова С.П. Эффективность реализации функций управления физическим воспитанием в вузе / С. П. Миронова, Л. А. Семенов // Теория и практика физической культуры. 2004. № 4. – С. 4-6.

5. Ольховская Е. Б. Мониторинг профессионального развития личности в физкультурно-спортивной деятельности // Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2010. – С. 166 – 172.

6. Ольховская Е. Б. Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов профессионально-педагогического вуза: учебно-методическое пособие / Е. Б. Ольховская, Т. А. Сапегина. - Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2013. – 103 с.

7. Постановление Правительства РФ «О федеральной целевой программе "Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2016 – 2020 годы"» от 21 января 2015 г. № 30.

URL: http://docs.cntd.ru/document/420248844

8. Распоряжение правительства РФ «Об утверждении Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года» от 7 августа 2009 года № 1101-р. URL: http://docs.cntd.ru/document/902169994

9. Третьякова Н. В. Теория и методика оздоровительной физической культуры: учеб.пособ. для вузов / Н. В. Третьякова, Т. В. Андрюхина, Е. В. Кетриш. – М.: Спорт, 2016. – 279 с.
URL: https://e.lanbook.com/reader/book/73814/#1.

Педагогика

УДК 374 (045)

аспирант кафедры педагогики Мовсесян Жанна Агасиевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье обосновывается необходимость включения дополнительных общеобразовательных программ в образовательный процесс вуза. Автором представлен опыт разработки и внедрения дополнительной общеобразовательной программы как средства развития дидактической компетентности будущих учителей. Дана содержательная характеристика модулей дополнительной общеобразовательной программы «Организация самостоятельной работы будущего учителя».

Ключевые слова: дополнительная общеобразовательная программа, дидактическая компетентность, будущий педагог, самостоятельная работа.

Annotation. The article substantiates the need for the inclusion of additional educational programs in the educational process of the university. The author presents the experience of the development and implementation of more comprehensive program as a means of didactic competence of future teachers. We give a meaningful description of the modules more comprehensive program «Organization of independent work of the future teacher».

Keywords: additional educational program, didactic competence, future teacher, self-study.

Введение. В связи с пересмотром ценностных ориентаций в образовании в педагогической деятельности идет интенсивный процесс формирования дидактической компетентности педагогических работников. Исходя из этого, востребованной становится личность учителя с развитыми профессиональными умениями, способного эффективно решать дидактические задачи.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) выражают компетентностную парадигму, в которой требования к результатам освоения образовательных программ заданы в компетенциях как ожидаемых достижениях выпускников. Это, в свою очередь, обусловливает поиск новых принципов организации образовательного процесса в педагогическом вузе, акцентирующих внимание не только на понимании сути возникающих профессиональных проблем, но и практическом их решении будущим учителем. Особое место отводится внедрению в

1. Для выявления представлений ребенка о правилах поведения проводилась беседа: «Представь, что новая девочка/мальчик пришла (пришел) в твою группу. Она/он не знает, что нужно делать, чтобы хорошо себя вести. Ей/ему нужна твоя помощь. Что бы ты сказал(ла), что нужно делать, чтобы хорошо себя вести?» Подсчитывалось количество правил, названных ребенком.

4. Методика «День – ночь / кошка – собака» (модификация методики «День –ночь») направлена на изучение способности к торможению доминантной вербальной реакции при предъявлении зрительных стимулов.

3. Методика «Да» и «нет» не говорите» (Л. Красильникова) направлена на изучение умения ребенка тормозить непосредственные вербальные реакции.

4. Методика «Графический диктант» (модификация методики Д.Б. Эльконина) изучает способность детей действовать по вербальной инструкции при выполнении зрительно-моторного задания.

5. Методика «Копирование» выявляет способность действовать по зрительному образцу и способность к контролю интерференции (помехоустойчивости).

6. Тест кратковременной и рабочей памяти направлен на изучение объема кратковременной и рабочей памяти. Ребенку предлагалось повторить цифры в прямом порядке (кратковременная память на цифры); цифры в обратном порядке (рабочая память); слова в прямом порядке (кратковременная память на слова) [6].

Описательная статистика по методикам представлена в таблице 1.

Таблица 1

Средние показатели компонентов произвольной регуляции поведения у детей 6-7 лет

Методики исследования	Средние значения	Стандартное отклонение
Правила поведения	3,92	2,13
День-ночь/кошка-собака	22,87	3,05
«Да» и «нет» не говорите»	8,31	5,31
Графический диктант	15,36	8,93
Копирование (1 серия)	42,1	15,81
Копирование (2 серия с интерференцией)	44,23	14,67
Копирование (кол-во ответов на вопросы)	2,33	1,9
Кратковременная память на цифры	5,51	1,3
Кратковременная память на слова	5,49	1,23
Рабочая память на цифры	2,76	1,38

Остановимся на анализе результатов исследования. Одной из задач нашего исследования было изучение представлений детей о правилах поведения. Дети старшего дошкольного возраста назвали в среднем 3-4 правила. При этом большинство детей (74 %) обнаружили конкретные знания о том, как нужно

Keywords: arbitrariness, components of arbitrariness, arbitrary regulation of behavior, preschool children.

Введение. В отечественной психологии становление произвольности рассматривается как основная и центральная линия развития личности ребенка (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин и др.). Современные исследователи этой проблемы изучают связь произвольности с успешностью обучения ребенка в школе, формированием учебных навыков, социально-эмоциональным развитием. Вместе с тем работ, посвященных комплексному изучению компонентов произвольной регуляции у детей старшего дошкольного возраста крайне мало, что и определило актуальность нашего исследования.

Формулировка цели статьи: изучение базовых компонентов произвольной регуляции поведения у детей 6-7 лет.

Изложение основного материала статьи. Проблема произвольной регуляции остается одной из важных проблем современной психологии. В зарубежной психологии в определениях произвольной регуляции отмечается ее адаптивный характер (изменение поведения в соответствии с требованиями ситуации); указывается на процессы, подвергающиеся регуляции (моторное и речевое поведение, эмоции и внимание); отмечается характер изменения поведения (торможение, модуляция или инициация) [5].

В отечественной психологии существуют два различных и относительно независимых подхода к определению сущности понятия произвольность. В рамках культурно-исторического подхода произвольность рассматривается в контексте проблемы сознания (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин и др.), в рамках деятельностного подхода – в связи с мотивационной сферой личности (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, В.А. Иванников) [1]. При дифференциации компонентов произвольной регуляции одни авторы анализируют процессуальные аспекты произвольности, выделяя этапы произвольной регуляции (В.А. Иванников, О.А. Конопкин, В.И. Моросанова) [2, 3, 4]. Другие рассматривают произвольность как совокупность определенных параметров, позволяющих говорить о сформированности регуляции поведения (Д.Б. Эльконин, Н.И. Гуткина, Е.О. Смирнова и др.) [7, 8].

На основе анализа зарубежных и отечественных исследований нами были выделены следующие компоненты произвольной регуляции:

- знание правил поведения;
- способность к торможению непосредственных вербальных реакций;
- способность действовать по вербальной инструкции и зрительному образцу;
- контроль интерференции (помехоустойчивость);
- объём кратковременной и оперативной (рабочей) памяти [6].

Мы поставили цель изучить особенности развития компонентов произвольной регуляции у детей старшего дошкольного возраста. В исследовании приняли участие 126 детей старшего дошкольного возраста, из которых 56% (71 человек) – девочки и 44% (55 человек) – мальчики. Средний возраст участников составил 6 лет 5 мес. Исследование проводилось в шести детских садах г. Орла.

Методики исследования:

образовательный процесс технологий, способствующих становлению у будущего учителя опыта целостного видения профессиональной деятельности и действия в ней, способности к сотрудничеству, самостоятельному принятию ответственных решений, творческому преобразованию действительности, а также к профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию.

Анализ ряда исследований в области формирования дидактической компетентности (Т. И. Березина, В. И. Гринев, Ю. В. Махова, Т. И. Шукшина и др.) позволил сформулировать понятие дидактической компетентности будущих учителей как интегральной характеристики личности, которая характеризуется совокупностью знаний, умений и опыта, ценностных отношений, а также личностных качеств, позволяющих будущему учителю эффективно проектировать и осуществлять профессионально-педагогическую деятельность [7, с. 73].

Исходя из взаимосвязи теоретической и практической подготовки дидактической компетентности будущего учителя, следует признать, что значительное место в ходе формирования дидактической компетентности будущего учителя должно отводиться самостоятельным формам обучения, в процессе которых формируются наиболее значимые ценностные ориентации, умения и навыки, необходимые для осуществления эффективной дидактической деятельности учителя.

Согласно требованиям ФГОС ВО к организации учебного процесса в вузе на самостоятельную работу студентов отводится до 50 % от общего количества учебной нагрузки [6]. Усиление роли самостоятельной работы в вузе обусловлено следующими требованиями: самостоятельная работа позволяет обеспечить личностно-ориентированную направленность профессионального обучения, развивает у будущих учителей способность к самообучению, самообразованию, придает учебному процессу практико-ориентированный характер. То есть самостоятельная работа – это, с одной стороны, форма самоорганизации, которая требует от бакалавра знаний, полученных от учебных занятий, планирования, самоуправления, самоконтроля и самооценки, а с другой стороны – это деятельность по приобретению и применению знаний без помощи со стороны, которая требует умственных и физических усилий [7, с. 73].

Самостоятельная работа, направленная на формирование дидактической компетентности будущих учителей, представляет собой сложный, перманентный, многоэтапный психолого-педагогический процесс, трактуется как вид познавательной деятельности, в результате которого проявляется активность и независимость личности, инициатива, ответственность, способность действовать без посторонней помощи и руководства, как процесс усвоения определенной суммы знаний и способов деятельности и как сформированный элемент индивидуального опыта.

Подчеркнем, что основное предпочтение отдается таким самостоятельным видам деятельности как поиск, обработка, осмысление, применение необходимой информации, которые, прежде всего, направлены на формирование умений профессиональной деятельности [4, с. 11].

Формулировка цели статьи. В связи с этим актуализировалась проблема поиска таких форм и способов профессиональной подготовки, которые бы обеспечивали формирование дидактической компетентности будущих педагогов в процессе самостоятельной работы. По- нашему мнению, потенциально необходимыми содержательными и организационно -

процессуальными возможностями для обеспечения обозначенной выше проблемы обладает подготовка будущих педагогов по дополнительным общеобразовательным программам, в основу которых заложена идея, побуждающая будущих педагогов к саморазвитию, проявлению индивидуальности и самостоятельности.

Изложение основного материала статьи. Дополнительная общеобразовательная программа способна выполнить интегрирующую и организующую роль механизма личностного самосовершенствования будущих учителей, что позволит повысить их востребованность на рынке труда [2; 3, с. 134]. Отличительными особенностями данной формы подготовки является углубленное изучение различных проблем благодаря развитию вариативной составляющей основной образовательной программы, ее выраженная практическая направленность, что позволяет повысить мобильность и конкурентоспособность будущих педагогов на рынке труда.

В связи с этим, нами разработана и внедрена в образовательный процесс дополнительная общеобразовательная программа «*Организация самостоятельной работы будущего учителя*». Данная программа, общей трудоемкостью в 32 часа, включает теоретическую (16 часов лекционных занятий) и практическую (16 часов практических занятий) модули. Программа апробирована в ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имения М.Е. Евсевьева» со студентами бакалавриата по направлению «Педагогическое образование».

Содержание дополнительной общеобразовательной программы определяется образовательной программой, разработанной и утвержденной организацией, осуществляющей образовательную деятельность. В процессе изучения дополнительной общеобразовательной программы успевающий студент может расширить спектр формируемых специальных профессиональных компетенций осваиваемых в условиях основной профессиональной образовательной программы высшего образования [2; 5, с. 38].

Мы считаем, что обучение технологиям выполнения задания для самостоятельной работы необходимо начинать с младших курсов, чтобы последовательно и целенаправленно развивать необходимые компетенции на более старших курсах. В связи с этим предложено дополнение указанной программы целым рядом учебной литературы, позволяющей совершенствовать сформированные компетенции выполнения самостоятельных работ с учетом формирования дидактической компетентности будущих учителей.

Основной целью данной программы является формирование готовности будущих учителей к организации самостоятельной работы. Она направлена на решение следующих *задач*:

– ознакомление с теоретическими основами организации самостоятельной работы будущих учителей;

– развитие личностных качеств и способностей будущих учителей, позволяющих проектировать, осуществлять, анализировать самостоятельную работу;

– освоение технологий организации самостоятельной работы будущих учителей.

Дополнительная общеобразовательная программа содержит два основных модуля, в каждом из которых присутствуют несколько блоков: теоретический

последовательность шагов, которые необходимо совершить для осуществления поставленных в жизни целей как главных ориентиров жизненного пути в будущем [5].

Жизненные перспективы определяются способами профессионального, семейного и возрастного самоопределения в жизни, которое зависит от социальной, социально-психологической, личностной зрелости и активности личности воспитателя.

Литература:

1. Дружинин В.Н. Варианты жизни. – Санкт-Петербург «Питер», 2010. – 160 с.

2. Мукин В. А. Гносеологические основания личностных качеств, формируемых в университетском пространстве // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 6 – С.101 – 105.

3. Немов Р.С. Психология. В 3 книгах. Книга 1. Общие основы психологии. - М.: Владос, 2010. - 687 с.

4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб: Питер, 2015. - 718 с.

5. Русанова Н.А., Вербина Г.Г. Жизненные перспективы личности воспитателя. Прорывные научные исследования как двигатель науки нового времени. – Сб. статей. - СПб: Изд-во «КультИнформПресс», 2016. - 313 с.

Психология

УДК: 159.92

кандидат психологических наук Савенкова Ирина Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева» (г. Орел);
магистрант Щербакова Ольга Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева» (г. Орел)

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОМПОНЕНТОВ ПРОИЗВОЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ

Аннотация. Статья посвящена изучению базовых компонентов произвольной регуляции поведения у детей 6-7 лет. Приводятся данные о сформированности способности к торможению непосредственных вербальных реакций, способности действовать по вербальной инструкции и зрительному образцу, способности к контролю интерференции (помехоустойчивость). Также исследуются представления детей о правилах поведения и объем рабочей памяти.

Ключевые слова: произвольность, компоненты произвольности, произвольная регуляция поведения, дети дошкольного возраста

Annotation. The article is devoted to the study of the basic components of arbitrary regulation of behavior in children 6-7 years. Shows the development of the ability to direct inhibition of verbal responses, ability to act on verbal instructions and a visual model, the ability to control interference (noise immunity). Also researched children's ideas about rules of behavior and the amount of working memory.

самокопанию, сомнениям и несогласию с самим собой, что может привести к внутриличностным конфликтам.

Воспитатель, работавший с детьми и идущий в ногу со временем, обязан владеть обширными знаниями в различных областях педагогики и психологии, медицины, валеологии и др. науках. Сегодня приоритетными являются такие личностные качества воспитателя, как коммуникабельность, активность, способность к саморазвитию и повышению своего интеллектуального и творческого потенциала, умение видеть реальные источники успехов и неудач, стрессоустойчивость, гибкость в поведении и мышлении.

Обобщая и систематизируя все вышесказанное, можно выделить главные личностные и профессиональные качества и компетенции воспитателя, которые закладывают основу осуществления профессиональной жизненной перспективы:

- терпеливость, умение сохранять самообладание в работе с детьми;
- доброжелательность, эмоциональная стабильность;
- быстрая переключаемость с одного объекта на другой;
- высокая вовлеченность во все сферы жизни; контроль своей жизни;
- толерантная педагогическая направленность;
- принятие и соблюдение принципов развития индивидуальности отдельно взятого воспитанника;
- использование в своей профессиональной деятельности разнообразных педагогических технологий, пропуская их через призму собственной личностно-смысловой направленности;
- тенденция к повышению уровня профессионального самообразования, к развитию личностных структур сознания, придающих гуманный смысл деятельности воспитателя.

Результаты, проведенного исследования показали: выбор профессии воспитателя определяется следующими субъективными характеристиками личности: психологической позицией, мотивацией, «Я»-концепцией, установками, личностными особенностями. Воспитатели детских садов определяют свои жизненные и профессиональные перспективы как стремление к самосовершенствованию, развитие чувства нового, исполнение чувства патриотичности и гражданственного долга, которое находит свое решение в педагогической деятельности и в участии в общественно-массовых мероприятиях.

Выводы. Таким образом, можно отметить, что воспитатель структурирует свое близкое и отдаленное будущее согласно приоритету ценностных ориентаций, поставленных целей и планируемых программ. Жизненная перспектива - видение еще не наступившего времени, включающее в себя сложную взаимосвязь прогнозируемых явлений. Существует необходимость для воспитателя в ежедневном изменении своих планов в результате их осуществления, в постановке перед собой новых задач и целей. Постановка и реализация жизненных целей является одним из важнейших компонентов сознательной работы личности и в значительной степени определяется ее сознанием, разносторонними интересами, выраженными потребностями, индивидуальными способностями, особенностями прожитого опыта, социальным статусом и преобладанием социальных ролей. Жизненные планы являются средством реализации прогнозируемых целей, их уточнением и детальностью в временном и содержательном аспектах. Они обуславливают

– изучение теоретического материала (основной формой занятий выступают лекции); практический – формирование конкретных умений, навыков, развитие компетенций на практических занятиях (основной формой выступает самостоятельная работа) и задания для внеаудиторной самостоятельной работы.

Первый модуль – *«Теоретические основы организации, планирования самостоятельной работы будущего учителя»* - представлен лекционными занятиями, на которых формировались представления и научные понятия о самостоятельной работе как особой форме обучения в формировании дидактической компетентности, о структуре и видах самостоятельной работы, организационных формах, роли и места мотивации, контроля и эффективности самостоятельной работы будущих учителей.

Изучение первого модуля было дополнено разнообразными формами контроля слушателей по итогам каждой темы: индивидуальное собеседование, проверка конспекта по проблеме особенностей самостоятельной работы будущих учителей, выражение собственных суждений, экспресс-тестирование с взаимопроверкой, презентация вопроса мотивации, контроля и эффективности самостоятельной работы будущих учителей по методу «Шесть шляп мышления Эдварда де Боно». Итоговой формой контроля по модулю выступает коллоквиум.

В рамках второго модуля *«Технологии организации самостоятельной работы будущего учителя»* теоретическому обзору предлагались организационные и методические аспекты выполнения различных видов учебных заданий для самостоятельной работы (работа на лекции, с учебной литературой, задания с таблицами, схемами, графиками, диаграммами, самостоятельная работа с кластерами и синквейнами, самостоятельная работа творческого и исследовательского характера, работа с проектными заданиями и др.) будущих учителей. Практические задания организуются преимущественно в форме самостоятельной работы, вначале которой преподаватель проводит инструктаж по пройденной теме, затем предлагает для самостоятельного выполнения ряд учебных заданий.

Формами контроля второго модуля выступают круглый стол по результатам выполнения заданий на лекции и с учебной литературой, представление выполненных заданий с таблицами, схемами, графиками, диаграммами, публичная защита индивидуальных кластеров и синквейнов, обсуждение рефератов, эссе, докладов, презентация результатов проектной деятельности и др. Своеобразной формой контроля по данному модулю выступает видеокейс.

Завершение дополнительной общеобразовательной программы представлено итоговой защитой портфолио образовательных достижений с включением в него самостоятельно подобранных или составленных заданий.

Основой осуществления итоговой рефлексии предполагаем анкетирование, позволяющее оценить и проанализировать полученные умения и навыки, освоенные компетенции.

В результате изучения дополнительной общеобразовательной программы «Организация самостоятельной работы будущего учителя» студентами бакалавриата получены следующие *знания*:

– концептуальных и нормативно-правовых основ, регламентирующих основные характеристики самостоятельной работы;

– особенности организации самостоятельной работы будущего учителя;

– методов, форм и технологий организации самостоятельной работы будущего учителя;

–способов конструирования, корректировки, прогнозирования, оценки эффективности организации самостоятельной работы будущего учителя;

умения и навыки:

– осуществлять целеполагание, отбор оптимальных средств организации и оценки самостоятельной работы будущего учителя;

– использовать технологии организации самостоятельной работы будущего учителя;

– организовывать и осуществлять работу по составлению заданий для самостоятельной работы;

–анализировать, рефлексировать результаты своей деятельности, деятельности учащихся в процессе самостоятельной работы.

Одновременно с этим в процессе изучения дополнительной общеобразовательной программы было обеспечено в той или иной степени формирование у будущих учителей способности и готовности к реализации следующих *компетенций*:

- осознает социальную значимость своей будущей профессии, обладает мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности;

- способен использовать систематизированные теоретические и практические знания гуманитарных, социальных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач;

- готов применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения.

В процессе работы обнаружено, что у будущих учителей, задействованных в характеризуемую программу, происходили сложные процессы повышения уровня сформированности дидактической компетентности. Так, актуализация и реализация указанных компетенций в виде конкретных дидактических функций происходила на основе достигнутого уровня дидактической компетентности как свойства личности. Однако сам процесс актуализации и реализации указанных компетенций, а также его результаты, одновременно приводили к закреплению, углублению или дополнению разных аспектов дидактической компетентности будущих учителей.

Эффективность формирования дидактической компетентности в ходе освоения дополнительной общеобразовательной программы «Организация самостоятельной работы будущего учителя» достигается с помощью системы специально разработанных и взаимосвязанных заданий, которые обеспечивают целенаправленное использование самостоятельной работы для развития дидактической компетентности. Реализация представленной дополнительной общеобразовательной программы показала, что самостоятельная работа как систематизированная форма обучения создает особые условия для работы на разных уровнях: личностном и профессиональном. Это вызвано тем, что, с одной стороны, решаются проблемы личностного уровня студента как участника самостоятельной работы, а с другой стороны, усваиваются необходимые компетенции проектирования и реализации самостоятельной

Мы полагаем, что личности по силам осуществлять выбор разнообразных сценариев или поведенческих моделей. Некоторые из этих моделей приведут к успеху, другие – к неудаче, но именно это структурирует жизнь взрослого человека и даже ребенка, координирует ее в определенном русле, обеспечивающем перспективу осуществления жизненных задач.

Резюмируя вышесказанное, мы делаем вывод, что всестороннее внутреннее наполнение личности воспитателя и ее основополагающие социально-психологические особенности зависят от таких показателей, как: устойчивая совокупность убеждений, научное видение природы, общества, человеческих взаимоотношений, которые выражаются в наличии определенных жизненных целей и интересов, отношений, позиций; видение воспитателем своей роли в социуме. Мобильность и устойчивость мотивационных характеристик, их широта и полнота, определяют особенности потребностей и интересов личности воспитателя.

Актуальность исследования заключается в востребованности научной деятельности для получения научных знаний и огромным интересом к проблемам возможностей человеческой личности. Развитие условий переходного момента социокультурной ситуации требует от каждого человека навыков самостоятельного приобретения знаний, умения находить эффективные формы развития творческого мышления, способности в максимально короткий срок получить необходимый объем информации, т.е. применять на практике техники самообучения, самовоспитания и самосовершенствования. Необходимо выстраивать и плодотворно реализовывать свой жизненный путь. Такие понятия, как: целенаправленность и жизненный путь личности воспитателя обуславливаются ее ведущим интересом, образующим центральное звено, рядом с которым находятся и выражаются другие интересы. К тому же значительной по важности отличительной особенностью интереса является его устойчивость. Если у человека не наблюдается устойчивости в интересах, он является не способным достичь большего успеха ни в одной сфере деятельности. В силу данных требований современного общества в отечественной науке интерес к проблеме жизненной перспективы личности не ослабевает.

Новизна исследования определяется тем фактором, что мы представили теоретическое и эмпирическое обоснование социально - психологического содержания жизненной перспективы личности воспитателя. Нами был проведен исторический обзор научных представлений о социально-психологических характеристиках личности и жизненной перспективе.

Результаты проведенного исследования показали, что воспитатели характеризуются как общительные, уверенные в себе люди, деятельность и поступки которых мотивированы на социальное одобрение. Они осознают приоритет саморазвития и активности личности, определяя его залогом достижения успеха в личностном и профессиональном росте. Респонденты считают, что их человеческая и профессиональная ценность заключается в индивидуальных особенностях их личностных и душевных качеств, в осознанном и обдуманном поведении, в соблюдении и следовании общепринятым в рабочем коллективе нормам и правилам. Для них характерна эмоциональная открытость в взаимодействии с окружающими. Воспитатели легко устанавливают деловые и личные контакты. Однако по результатам исследования есть воспитатели, у которых выражена тенденция к

локус контроль; социально-психологическую компетентность личности; статусно - ролевые характеристики; эмоционально-психические состояния; социальные чувства личности [5].

Теоретическое и практическое исследование по таким важным вопросам, как «психологическое время» и «жизненный путь» выявило необходимость определения и изучения такого понятия, как «жизненная перспектива». В русле этой концепции появляются такие дефиниции, как «субъективная картина жизненного пути», «психологическое время», «жизненная перспектива». В данном направлении исследуются особенности переживания, осознания времени (Е.И. Головаха, А.А.Кроник, Н.Ф. Маслова, В.Е. Чудновский и др.).

Ученые разрабатывают вопросы о личностной регуляции времени в контексте целостного жизненного пути (К.А. Абульханова - Славская, Е.И. Головаха, А.А. Кроник, С.Л. Рубинштейн и др.). Изучают проблему соотношения биологического, социального и психологического времени в субъективной картине жизни (Б.Г. Ананьев, Е.И. Головаха, А.А. Кроник и др.). Ведут исследования временной перспективы личности (Л. Франк, Р. Кастенбаум, Ж. Нюттен, А.Б. Орлов, Н.Н. Толстых и др.).

А. Адлер, К. Роджерс, Э. Берн и др., утверждали, что личность совершает бессознательный выбор своего жизненного плана и жизненного сценария. Они формируются еще в детстве, на ранних стадиях развития ребенка. В. Франкл, основатель логотерапии, считал, что существует основная человеческая мотивация – это стремление к обретению смысла жизни.

Один из основоположников экзистенциальной психологии Х. Томе рассматривает индивида как существо активное, страдающее и преодолевающее жизненные трудности, к числу которых относятся негативные исторические перемены, болезни, потеря близких, старение и т.д.

Данная концепция предполагает разнообразный набор факторов, обуславливающих выбор личностью своего жизненного сценария. К данным факторам можно отнести: порядок рождения ребенка в семье, влияние родителей (их действий, оценок, эмоциональной поддержки или депривации и др.), влияние дедушек и бабушек, принятие ребенком своего имени и фамилии, случайные экстремальные события и др.

С нашей точки зрения, человек связывает свою социальную ценность и индивидуальный смысл своей жизни с программируемыми и ожидаемыми событиями в картине будущего. Именно ценностные ориентации, жизненные цели и планы составляют ядро жизненной перспективы личности воспитателя. Но перспектива – это не всегда желаемое, но нередко – ожидаемое с тревогой и опасениями.

На протяжении жизненного пути каждого человека появляются критические моменты, обуславливающие изменения жизненной перспективы. В данных жизненных ситуациях для некоторых личностей не составляет труда изменить свою перспективу, повышая мотивацию достижения, а для других характерно вхождение в стрессовое состояние, для которого характерно чувство опасности и повышенной тревожности. Большинство психологических теорий связывают развитие человека с его творческой самореализацией, поиском жизненного смысла, возможностью реализовать все свои возможности и способности, с расширением сознания, интеграцией неосознаваемых сфер и выходом через бессознательное на более высокий уровень самосознания [1].

работы с учащимися в процессе развития дидактической компетентности будущего учителя.

Выводы. В связи с этим разработанная дополнительная общеобразовательная программа «Организация самостоятельной работы будущего учителя» является актуальной для студентов педагогического направления, а полученная дидактическая подготовка будет востребована в их будущей дидактико-профессиональной деятельности. Ее изучение позволяет будущим учителям освоить систему теоретических знаний, практических навыков и умений эффективной организации самостоятельной работы, способствующей формированию их дидактической компетентности.

Литература:

1. Варданян, Ю. В. Дополнительная образовательная программа как источник развития профессиональных компетенций бакалавра психолого-педагогического направления / Ю. В. Варданян, Е. А. Лежнева // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 8. – С. 145-150.

2. Горшенина, С. Н. Дополнительная профессиональная программа как средство формирования профессиональной компетентности будущего педагога / С. Н. Горшенина // Современные проблемы психолого-педагогических наук: межвуз. сб. научных трудов. Вып. 23 [Электронный ресурс] / под ред Т. И. Шукшиной; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2016.

3. Горшенина, С. Н. Дополнительная профессиональная программа как средство подготовки будущего педагога к деятельности в поликультурной образовательной среде / С. Н. Горшенина // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4. – С. 134.

4. Лапина, О. А. Самостоятельная работа студентов: организация и содержание: учеб. пособие / О. А. Лапина, Н. Г. Тигунцева. – Изд. 2-е, доп. и перераб. – Иркутск: Изд-во ГОУ ВПО «Иркут. гос. пед. ун-т», 2004. – 104 с.

5. Лапшина, М. В. Из опыта реализации дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Методика репетиторства по биологии» / М. В. Лапшина // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 2 (22). – С. 37-40.

6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 09.02.2016 № 91 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата)» (Зарегистрирован в Минюсте России 02.03.2016 № 41305) / [Электронный ресурс]. – http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf.

7. Шукшина, Т. И. Самостоятельная работа в формировании профессиональной компетентности бакалавров педагогического образования / Т. И. Шукшина, Ж. А. Мовсесян, И. И. Парватова, П. Ю. Соколова // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 3. – С. 72–77.

8. Шукшина,Т. И., Горшенина, С. Н., Кулебякина, М. Ю. Подготовка педагогических кадров в условиях реализации инновационной модели: вуз – базовая кафедра – общеобразовательная организация / Т. И. Шукшина, С. Н. Горшенина, М. Ю. Кулебякина // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 1. – С. 89–93.

Педагогика

УДК: 378.095

доктор педагогических наук, доцент Мокроусова Ольга Анатольевна
Уральский институт Государственной противопожарной
службы Министерства Российской Федерации по делам
гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и
ликвидации последствий стихийных бедствий (г. Екатеринбург)

ПРИМЕНЕНИЕ МОДУЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье раскрывается сущность модульно-дифференцированного подхода к подготовке экспертов по независимой оценке рисков. Для реализации нового направления дополнительного профессионального образования разработана модульно-дифференцированная структура обучения экспертов.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, модульно-дифференцированный подход, независимая оценка рисков, кандидаты в эксперты.

Annotation. This article outlines the essentials of the module-differentiated approach in preparing experts who are specialists in independent risk assessment. In order to successfully implement a new approach for further professional education, the modular-differentiated structure of education for experts was designed.

Keywords: further professional education, modular-differentiated approach, independent risk assessment, candidates aspiring to be experts.

Введение. В связи с принятием федерального закона № 123-ФЗ «Технический регламент о требованиях пожарной безопасности» остро стоит проблема обучения экспертов, способных выполнять работы по независимой оценке рисков и оценке адекватности нестандартных технических решений.

Важнейшей задачей деятельности системы добровольной сертификации «Комплексная безопасность» (системы независимой оценки рисков) является создание условий для эффективного применения административных и экономических механизмов повышения уровня безопасности объектов защиты путем включения в сферу оценки состояния их безопасности наряду с органами государственного надзора независимых экспертных организаций и экспертов по независимой оценке рисков [3].

Отличительной особенностью экспертной оценки рисков является то, что экспертные функции выполняются специалистами, имеющие не только необходимое базовое образование, но и опыт практической работы. Поэтому их подготовка может осуществляться лишь в системе дополнительного профессионального образования, которая должна обеспечивать также возможности для последующего регулярного повышения квалификации этих специалистов ввиду постоянного обновления технологий и социально-экономических условий хозяйствования.

Формулировка цели статьи. Цель исследования – теоретически обосновать, что модульно-дифференцированный подход представляет собой интегративный метод обучения, согласно которому модульная организация обучения осуществляется не только в соответствии со структурой содержания

находит базис своего поведения и соответствующего ему выбора, прежде всего, в самой себе» [2].

Социология описывает личность как систему социально обусловленных и важных характеристик, описывающих индивида как члена того или иного общества, как результат социализации. Социологическая наука описывает человека с позиции социальной характеристики, определяя меру усвоения им социального опыта.

Психологическая наука отличает личность по ее индивидуальности, по уникальному сочетанию психологических особенностей, которые определяют социальный облик, стиль жизни и деятельность индивида, и отличают его от других людей. Речь идет о таких категориях, как: «Я - концепция», неповторимый образ мышления, деятельности и поведения. Черты человека как индивидуальности проявляются в типологии его темпераментных и характерных отличий, интересах и потребностях, мотивации и способностях.

Л. Клагес, один из основателей характерологии и графологии, предложил схему, включавшую компоненты личности и характера: материю; структуру; движущие силы. Л. Торндайк и Е. Толмен рассматривают личность как некую систему, связывающую совокупность ответных действий индивида на стимулы внешней среды. Р. Кеттел указывал на три аспекта личности: интересы; способности; темперамент. Представители гуманистического направления (А. Масло, К. Роджерс, В. Франкл и др.) рассматривают личность как целостную и уникальную структуру. По их мнению, «первичные мотивы» личности, ее мотивация обрести самостоятельность, самоутвердиться в обществе, стремление к самореализации, развитие своей индивидуальности являются основополагающими.

Изложение основного материала статьи. Отечественными исследователями была создана динамическая функциональная структура личности (К.К. Платонов и др.), И.П. Павлов связал типы высшей нервной деятельности с темпераментами, В.И. Гарбузов создал первичную фундаментальную типологию индивидуальности на основе доминирования одного из семи инстинктов.

Сторонники деятельностного подхода (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.) полагали, что развитие, выражение и изменение личности происходит в результате осуществляемой деятельности. В этом контексте осуществляемая деятельность рассматривается в достаточно широком диапазоне; это и предметно - практическая деятельность, и сознательная деятельность.

Отечественный психолог Р.С. Немов считал личностью индивида, рассматриваемого в совокупности таких его психологических особенностей, которые социально обусловлены, проявляются в общественных по природе связях и отношениях, являются устойчивыми и определяют его нравственные поступки [3].

«Личность, - писал С.Л. Рубинштейн, - образует «основу, изнутри определяющую трактовку психики человека в целом. Все психические процессы составляют психическое содержание жизни личности. Каждый вид психических процессов вносит свой вклад в богатство ее внутренней жизни» [4].

А. Сухов в социально-психологической структуре личности выделяет такие компоненты, как: ментальность; ценностно-смысловую сферу; мотивационную сферу; когнитивные характеристики; «Я - характеристики»;

Психология

УДК 159.9.07

аспирант Русанова Надежда Александровна
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный
университет им. И. Н. Ульянова» (г. Чебоксары);
доктор психологических наук, профессор Вербина Галина Георгиевна
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный
университет им. И. Н. Ульянова» (г. Чебоксары)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЖИЗНЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ ВОСПИТАТЕЛЯ

Аннотация. В современной психологической мысли актуализируются проблемы исследования социальных и психологических показателей жизненной перспективы воспитателей, поскольку в обществе проявляется тенденция в глубоком изучении возможностей человека. Проведен исторический обзор научных представлений о социально-психологических характеристиках личности и жизненной перспективе. Представлен теоретический и эмпирический анализ содержания жизненной перспективы личности воспитателей. Выявлено, что воспитатели детских садов определяют свою жизненную и профессиональную перспективу как стремление к самосовершенствованию, развитие чувства нового, исполнение чувства патриотичности и гражданственного долга, которое находит свое решение в педагогической деятельности и в участии в общественно-массовых мероприятиях.

Ключевые слова: личность, воспитатель, социальные качества, личностные качества, жизненная перспектива.

Annotation. In modern psychological thought actualized problems the study of social and psychological indicators of life prospects for educators, because there is a tendency in society deep study of human capabilities. Spend a historical review scientific ideas about the social and psychological characteristics personality and life perspective. The theoretical and an empirical analysis of the content of the individual life perspectives caregivers. It was revealed that kindergarten teachers define their life and professional perspective as an attempt to self-improvement, the development of a new feeling, a sense of fulfillment patriotic and civic duty, which finds its solution in educational activities and to participate in social and mass events.

Keywords: personality, educator, social skills, personality traits, life perspective.

Введение. В настоящее время современное общество проявляет значительную потребность в глубоком изучении возможностей человека. Такие науки, как: философия, социология, психология, генетика предполагают каждая свой подход к рассматриваемой проблеме, но важным аспектом является то, что исследованием личности указанным дисциплинам необходимо заниматься комплексно и согласованно между собой.

В философской науке личность рассматривается как человек, сформировавший себя в качестве относительно замкнутой и развитой системы по отношению к окружающему его миру. Личность находится в поиске и

обучения, но и с учетом уровневой дифференциации обучающихся, что обеспечивает гибкое варьирование форм, средств и способов обучения в процессе проблемно-деятельностного освоения содержательных модулей обучающимися с учетом их дифференциальных характеристик и в условиях субъект-субъектного взаимодействия с обучающим.

Изложение основного материала статьи. Обучение экспертов имеет свою специфику, обусловленную задачами образовательной деятельности и особенностями контингента обучающихся. Эффективность подготовки экспертов определяется применением подходов, методик и технологий обучения, адекватных образовательным целям. Успешность педагогического процесса во многом определяется принципами, положенными в его основу. Принципы выводятся из закономерностей. Они являются итогом научного осмысления и обобщения педагогической практики [4].

В дополнительном образовании специалистов по независимой оценке рисков в области пожарной безопасности выделен ряд закономерных зависимостей, касающихся образовательного процесса:

- зависимость результата обучения слушателя от опыта (стажа) работы в области пожарной безопасности;
- зависимость качества подготовки специалистов экспертной организации от проектного наполнения компонентов системы дополнительного образования в связи с изменением политической, социально-экономической и экологической ситуаций;
- оптимальное сочетание теоретических и практических форм учебного процесса с применением современных интенсивных технологий обеспечивает максимально возможные результаты обучения за отведенное время.

Специфика контингента обучающихся в системе подготовки экспертов по независимой оценке рисков состоит в том, что они должны иметь высшее или среднее профессиональное образование и опыт работы в соответствующей сфере безопасности. В частности, наличие опыта профессиональной деятельности в сфере пожарной безопасности – одно из основных требований, предъявляемых к кандидатам в эксперты по независимой оценке рисков. Этот опыт, безусловно, облегчает будущему эксперту освоение новых знаний и компетенций в процессе обучения, выступая интегрирующим звеном между теоретическим и практическим обучением [2, 3].

Однако отсутствие возрастного ценза для кандидатов в эксперты обусловливает значительные различия в опыте и стаже работы, времени окончания вуза, возрасте обучающихся и др. Существенные различия во «входных» образовательно-профессиональных характеристиках обучающихся требуют их дифференциации и, соответственно, применения адекватных, гибко адаптируемых к разным условиям средств обучения.

Обобщая вышеуказанное, можно выделить специфические принципы, которыми необходимо руководствоваться при отборе дидактических средств подготовки экспертов по независимой оценке рисков:

- органичное сочетание профессиональной и личностной направленности обучения, которое ориентировано на то, что в процессе решения учебно-профессиональных задач реализуются и цели личностного развития обучающегося;
- интеграция разных видов знаний и умений в деятельности, обеспечивающая соединение обучения с научной, общественной и

производственной деятельностью и требующая применения интегративно-деятельностных средств обучения;

- ориентация на интенсивно изменяющиеся условия профессиональной деятельности, обусловливающая необходимость освоения в процессе подготовки наиболее универсальных способов профессиональной деятельности;
- дифференциация обучающихся в зависимости от «входных» образовательно-профессиональных характеристик, обеспечивающая применение адекватных, гибко адаптируемых к разным условиям средств обучения.

Последний принцип является определяющим и во многом обусловливает применение остальных принципов.

Необходимость дифференциации обучающихся как определяющего начального условия обучения выдвигает в качестве одного из основных методологических оснований организации учебного процесса дифференцированный подход.

Основой дифференцированного обучения является хорошее знание уровня подготовки и развития каждого обучающегося, изучение его индивидуальных особенностей. Дифференцированная форма учебной деятельности учащихся предусматривает их самостоятельную работу по дифференцированным заданиям, построенным с учетом особенностей типологической группы учащихся, т.е. группы, объединенной одинаковым уровнем знаний и умений по предмету и уровнем их усвоения [1].

При этом выявляется специфика применения дифференцированного подхода на разных уровнях образования, связанная с особенностями контингента обучающихся.

Подготовка специалистов по независимой оценке рисков требует применения дифференцированного подхода в их обучении, что обусловливает необходимость разработки адекватных технологических средств обучения.

Дифференцированное обучение предполагает варьирование его содержания в соответствии с характеристиками обучающихся, что предъявляет особые требования к организации содержания, его структурированию, которое должно обеспечивать возможности для гибкой адаптации содержания к разным формам его освоения в процессе обучения. Эти цели в педагогике достигаются на основе применения модульного подхода.

Сущность модульного подхода к обучению заключается в том, что содержание обучения строится из блоков и модулей, которые могут комбинироваться различным образом в зависимости от вида и формы обучения. Это позволяет интегрировать различные виды и формы обучения, выбирать наиболее подходящие из них для определенной аудитории обучающихся.

Важной особенностью модульного обучения является то, что содержательные модули обеспечивают возможности для самообразования, а также могут служить основой для работы в малых группах.

Эти особенности модульного обучения в полной мере отвечают специфике подготовки экспертов в условиях дополнительного профессионального образования. При этом, учитывая, что модульное обучение характеризуется адаптивностью, реализация которой отражается в специфических способах организации индивидуально-дифференцированного

Формирование сплоченности студенческой группы как одной из целостных характеристик группы, наряду с морально-психологическим климатом, лидерством, групповой активностью, является предметом наблюдения и корректировки как со стороны куратора группы, психолога, заместителя декана по воспитательной работе, так и профессорско-преподавательского состава вуза, особенно представителей гуманитарных кафедр.

Немаловажная роль в данном направлении отводится преподавателям кафедр, занимающихся проведением учебных и производственных практик в летний период, во время совместного выезда студенческих групп за пределы вуза и города. Внесение вклада в развитие сплоченности студенческих групп также возможно получить от организаторов студенческих отрядов и профбюро вуза при работе со студенческим активом.

Профессиональная деятельность студентов во время практики, внеучебная деятельность, а также правильно выстроенная учебная работа на занятиях способствуют сплочению студенческой группы, улучшению взаимоотношений в группе, появлению чувства уверенности себя в группе, готовности к взаимовыручке и поддержке, формированию профессиональной ориентации к будущей профессии, готовности к дальнейшей учебно-познавательной деятельности в вузе, большей организованности учебной деятельности, то есть, в целом, к мотивированности учебно-профессиональной деятельности и успешной социально-психологической адаптации студентов.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Человека как предмет познания / Б.Г. Ананьев / гл. ред. В.В. Усманов. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.

2. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 384 с.

3. Андросова Д.Н. Обучение иностранных студентов в СССР в середине 1950-х -1960-х гг. / Автореф. дисс. канд. ист. наук – М., 2012. [Электронный ресурс] http://cheloveknauka.com/obuchenie-inostrannyh-studentov-v-sssr-v-seredine-1950-h-1960-h-gg#ixzz3Zj5bGjYP (дата обращения 15.01.2017)

4. Большой психологический словарь Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – М.: Прайм-Еврознак, 2008 – 672 с.

5. Диагностика индекса групповой сплоченности Сишора. [Электронный ресурс] http://vsetesti.ru/86/ (дата обращения 10.01.2017)

6. Донцов А.И. Проблемы групповой сплоченности. – М.: Изд-во МГУ,1984. – 208 с.

7. Закревская А.В., Михалева И.М. Влияние групповой мотивации на сплоченность в студенческой группе гуманитарного направления // Молодежный вестник ИрГТУ. – 2015. № 1. – С. 22-25.

8. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Утверждена распоряжением Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р.

9. Селезнева Н.А. К вопросу о социально-психологической адаптации студентов к условиям учебной работы в вузе // Ученые записки Казан. гос. акад. вет. мед. им. Н. Э. Баумана. — 2010. — Т. 202. — С. 331–336.

10. Социальная психология: учеб. пособие / Отв. ред. А.Л. Журавлев. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 351с. (Серия «Высшее психологическое образование»)

11. Петровский А.В., Шпалинский В.В. Социальная психология коллектива: учеб. пособие. – М.: Просвещение,1978. – 174 с.

другом вузе. Низкого уровня сплоченности учебной группы магистрантов не выявлено.

Данные результаты магистрантов можно объяснить большей мотивированностью, готовностью к учебно-профессиональной деятельности в вузе, профессиональной ориентацией к будущей профессии, организованностью учебной деятельности – умение планирования распорядка дня, совмещение учебы с работой. Иными словами (словами студентов), «они знают, зачем поступили на данное направление магистратуры».

Студенты уровня обучения бакалавриата (13 чел. – 2-го курса, 103 чел. – 1-го курса) показали менее высокие показатели сплоченности учебной группы, причем низкий уровень сплоченности выявлен в группе 1-го курса, где обучаются иностранные студенты.

Отметим, что доля иностранных студентов в Пермской ГСХА около 2% от общего числа студентов и академией ведется работа по повышению данного показателя в соответствии с «Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года». В Проекте «5/100/2020» по повышению конкурентоспособности российских вузов, нацеленном на поддержку вхождения российских вузов на лидирующие позиции в глобальных рейтингах ведущих вузов мира, рекомендовано к 2020 году долю иностранных студентов довести до 5% в общем контингенте студентов, а доходы от их обучения – до показателя не менее 10% от объема финансирования системы образования [8]. Одним из условий включения иностранных студентов в образовательную среду вуза, в студенческую группу является овладение культурой нашей страны, в первую очередь, русским языком.

Отметим также, что исследование уровня сплоченности учебных групп проведено после зимней сессии, то есть спустя шесть месяцев социально-психологической адаптации студентов в вузе: после проведения внеучебных мероприятий по знакомству студентов с вузом, Дня первокурсника, спортивных соревнований, в данный период в вузе проходит подготовка к конкурсам «Мисс факультета», «Студенческая весна».

Данное исследование дает некоторое представление о динамике развития студенческих групп. По результатам тестирования можно сказать, что уровень развития студенческих групп магистрантов выше, чем бакалавров. Можно предположить, что уровень взаимной симпатии друг другу, а также степень привлекательности (полезности) группы для ее членов выше, что говорит об удовлетворенности своим пребыванием в группе тех, для кого субъективная ценность приобретаемых благодаря группе преимуществ превышает значимость затрачиваемых усилий.

Результаты проведенного исследования подтверждают утверждение многих ученых-психологов о том, что период социально-психологической адаптации студентов в вузе продолжается от 6 месяцев до 2-х лет.

Выводы. Необходимость решения проблемы социально-психологической адаптации студентов первых курсов к учебно-профессиональной деятельности обусловлена тем, что в период обучения в вузе закладываются основы профессионализма, формируются готовность и потребность к непрерывному образованию и самообразованию в изменяющихся социально-экономических условиях, предоставляющие возможность формирования востребованной в профессиональной сфере будущего специалиста.

обучения, целесообразно и правомерно рассматривать их как целостное методологическое единство – модульно-дифференцированный подход.

Особенности модульного и дифференцированного подходов к обучению и обусловливают основания для их интеграции в целостное методологическое единство – модульно-дифференцированный подход, обеспечивающий, в частности, эффективную организацию учебного процесса подготовке экспертов по независимой оценке рисков.

Содержательно модульно-дифференцированный подход интегрирует следующие аспекты организации процесса обучения:

- диагностика «входных» дифференциальных характеристик обучающихся, значимых с точки зрения будущей профессиональной деятельности;
- модульное построение содержания обучения с учетом как его тематической структуры, так и дифференциальных характеристик обучающихся;
- проблемно-деятельностное освоение модульного содержания, предполагающее создание в процессе обучения организационно-педагогических условий для повышения активности и самостоятельности обучающихся на основе их дифференциальных характеристик;
- субъект-субъектное взаимодействие обучающихся с обучающим, деятельность которого носит преимущественно консультационно-направляющий характер.

Обобщая сказанное, можно дать следующее определение: модульно-дифференцированный подход представляет собой интегративный метод обучения, согласно которому модульная организация обучения осуществляется не только в соответствии со структурой содержания обучения, но и с учетом уровневой дифференциации обучающихся, что обеспечивает гибкое варьирование форм, средств и способов обучения в процессе проблемно-деятельностного освоения содержательных модулей обучающимися с учетом их дифференциальных характеристик и в условиях субъект-субъектного взаимодействия с обучающим.

Применение модульно-дифференцированного подхода в дополнительном профессиональном образовании актуализирует проблему разработки научно обоснованных подходов к уровневой дифференциации обучающихся в зависимости от образовательных целей, выбору наиболее оптимальных ее оснований, определению условий ее использования при организации учебного процесса и др.

Именно этот подход определяет общую методологию организации учебного процесса, обусловливает отбор дидактических средств и технологий обучения при подготовке экспертов по независимой оценке рисков в условиях дополнительного профессионального образования.

Таким образом, технологическое единство организации учебного процесса в разных формах непрерывного образования экспертов по независимой оценке рисков обеспечивает реализация специфических дидактических принципов их подготовки, которая достигается на основе применения модульно-дифференцированного подхода.

Основное отличие обучающихся экспертов, требующее учета при дифференциации, состоит в том, что они уже на уровне предаттестационной

подготовки должны обладать начальными нормативно заданными характеристиками, такими как:

- наличие высшего или среднего профессионального образования;
- стаж работы (не менее пяти лет) в соответствующей области безопасности.

Вместе с тем даже соответствие всех обучающихся в группе этим нормативным требованиям не обеспечивает ее однородности с точки зрения готовности обучающихся к освоению образовательной программы по существу новой профессии – специалиста в области независимой экспертизы. В данном случае большое значение имеют различия, часто весьма значительные, в стаже работы (например, 5 или 20 лет), в объеме и качестве практического опыта (например, работа в пожарной инспекции или в сфере пожаротушения) и т.д. Поэтому для разных обучающихся новыми или более сложными будут разные содержательные модули.

Имеет значение и время окончания профильного учебного заведения обучающимися, поскольку образовательные программы, а также содержание разных учебных дисциплин за последние двадцать лет существенно менялись по мере реформирования образования и системы МЧС России, а также в соответствии с социальными изменениями.

Все отмеченные различия профессионально-образовательного характера обусловливают необходимость дифференциации обучающихся, позволяющей более эффективно отбирать и применять дидактические средства в процессе обучения.

Наряду с этим, при организации учебного процесса требуется учет индивидуально-личностных характеристик обучающихся, отражающих уровень мотивации и степень развития профессионально значимых социальных и личностных качеств, а также уровень готовности к непрерывному профессиональному развитию. Поэтому данные характеристики также должны рассматриваться как основания (критерии) дифференциации обучающихся.

На основе анализа научно-педагогической литературы и личностно-профессиональных характеристик обучающихся в дополнительном профессиональном образовании по программам подготовки экспертов по независимой оценке рисков нами были выделены три уровня освоения учебного материала обучающимися, обусловливающих их дифференциальные различия:

- репродуктивно-нормативный (базовый, обязательный);
- репродуктивно-вариативный (частично-поисковый);
- продуктивно-творческий (исследовательский).

Исходя из этого, была разработана модульно-дифференцированная структура обучения экспертов, включающая следующие компоненты:

- начальные дифференциальные профессионально-образовательные характеристики, отражающие уровень образования, стаж и опыт работы обучающихся, которые позволяют выделить категории обучающихся с точки зрения их готовности к обучению (ее показателями выступают уровень остаточных базовых знаний, познавательной активности, ценностные ориентации, наличие профессиональной направленности);
- модульную структуру содержания обучения как совокупность структурно взаимосвязанных содержательных модулей (СМ), гибкая

А.В. Петровским выделено три основных психологических уровня группового развития:

- низший, характеризующийся зависимостью легкости/затрудненности межличностных контактов, совместимости/несовместимости в совместной деятельности между отдельными членами групп, слаженностью/ разобщенностью их действий от непосредственных симпатий/антипатий членов группы, степени их эмоциональной привлекательности/непривлекательности друг для друга;

- средний уровень развития характеризуется системой межличностных и личных отношений, опосредованных содержанием коллективной деятельности и основными групповыми ценностями, едиными для членов группы;

- высший уровень группового развития характеризуется тем, что ядро межличностных и личных отношений опосредовано связями и отношениями к предмету коллективной деятельности, ее смыслу. На этом уровне сплоченность группы оказывается наиболее высокоразвитой и устойчивой. Для этого уровня характерна общность ценностей, жизненных целей и планов членов группы, взаимопонимание и взаимная поддержка [11].

Отметим, что при нахождении отношений в студенческой группе на низшем уровне, групповое развитие отсутствует, а отношения между одногруппниками будут ограничиваться образованием микрогруппировок по симпатиям. Средний уровень развития группы характерен близостью ценностей, что приводит к нивелированию личных симпатий/антипатий. Высший уровень развития группы – основа для взаимопомощи студентов, в том числе, академической и профессиональной.

Наше исследование посвящено изучению групповой сплоченности в студенческих группах первых курсов разных уровней образования. Базой эмпирического исследования послужила Пермская государственная сельскохозяйственная академия, выборочную совокупность составили 146 студентов очной формы обучения, из них 47 студентов 1-го и 2-го курсов направления «Экономика» по программе бакалавриата, 69 человек (в том числе 6 иностранных студентов) 1-го курса направления «Землеустройство и кадастры» по программе бакалавриата, 15 человек 1-го курса направления «Биология» по программе магистратуры, 15 человек 1-го курса направления «Землеустройство и кадастры» по программе магистратуры. Для исследования использована методика «Диагностика индекса групповой сплоченности» К.Э. Сишора [5].

Тестирование студентов показало следующие результаты:

- студенты уровня обучения магистратуры показали более высокую сплоченность, чем студенты направления бакалавриата: 28,6% – высокий уровень, 57,1% – выше среднего, 14,3% – средний уровень сплоченности учебных групп;

- у студентов уровня обучения бакалавриата сплоченность менее сформирована: 12,5% – высокий уровень, 37,5% – выше среднего, 37,5% – средний уровень, 12,5% – низкий уровень сплоченности учебных групп.

Отметим, что магистранты 1-го года обучения показали более высокие показатели сплоченности учебной группы, несмотря на то, что ранее студенты направления «Биология» обучались на разных направлениях, факультетах Пермской ГСХА, а среди магистрантов направления «Землеустройство и кадастры» присутствуют студенты, окончившие программу бакалавриата в

- индивидуально-психологические качества студентов: интеллектуальные способности, коммуникативные навыки и др.

На социально-психологическую адаптацию студентов в вузе оказывают влияние следующие факторы:

- открытость организационной среды вуза, понятие и принятие требований и норм вуза, прав и обязанностей студента;
- понимание будущей профессии, стремление к ее овладению;
- привыкание к учебному распорядку, психологическим и умственным нагрузкам, самостоятельному решению социально-бытовых вопросов;
- налаживание деловых и личных отношений с преподавателями, администрацией, с одногруппниками в учебной группе, самоутверждение в учебной группе и пр. [9].

В рамках темы нашего исследования рассмотрен такой важный вопрос социально-психологической адаптации студентов в вузе как налаживание межличностных отношений в учебной группе, а именно, сплоченность студенческой группы. Отметим, что студенческая группа относится к формальным группам, сформированным без учета потребности в общении и желания студентов объединяться именно с данными студентами в одну группу. В процессе жизнедеятельности в учебной группе у некоторых из студентов может возникнуть потребность в общении с другими одногруппниками с дальнейшим формированием неформальной (референтной) группы.

Согласно Г.М. Андреевой, «малая группа – немногочисленная по составу группа, члены которой объединены общей социальной деятельностью и находятся в непосредственном личном общении, что является основой для возникновения эмоциональных отношений, групповых норм и групповых процессов» [3].

Групповая сплоченность – один из процессов динамики группы, характеризующий степень приверженности к группе ее членов. Согласно утверждению А.И. Донцова «силы сплочения группы имеют две образующих: степень привлекательности собственной группы и силу притяжения других доступных групп. Группу можно определить как совокупность индивидов, связанных так, что каждый расценивает преимущества от объединения как большее, чем можно получить вовне. Из этого необходимо заключить, что любая группа изначально сплочена» [6]. Данное утверждение ученого подтверждается многолетними наблюдениями за студентами и выпускниками, утверждающими, что их группа «самая лучшая» или, как минимум, – отличается от других.

Одним из необходимых составляющих сплоченности является согласованность взаимных действий людей, их поведения, формируя организованность – способность к самоорганизации, совместному решению групповых вопросов и проблем. Сплоченность группы в значительной степени зависит от психологического уровня группового развития.

Отличительными признаками развития группы являются:

- направленность, т.е. содержание групповых целей, мотивов и ценностей;
- организованность;
- подготовленность к выполнению совместной деятельности;
- интеллектуальная, эмоциональная и волевая коммуникативность;
- стрессоустойчивость [10].

акцентуализация которых определяется начальными дифференциальными характеристиками обучающихся;

- деятельностные модули (ДМ), обеспечивающие вариативность применяемых в обучении дидактических средств в соответствии с уровнем усвоения обучающимися образовательной программы.

Схематично модульно-дифференцированная структура обучения экспертов по независимой оценке рисков представлена на рис. 1.

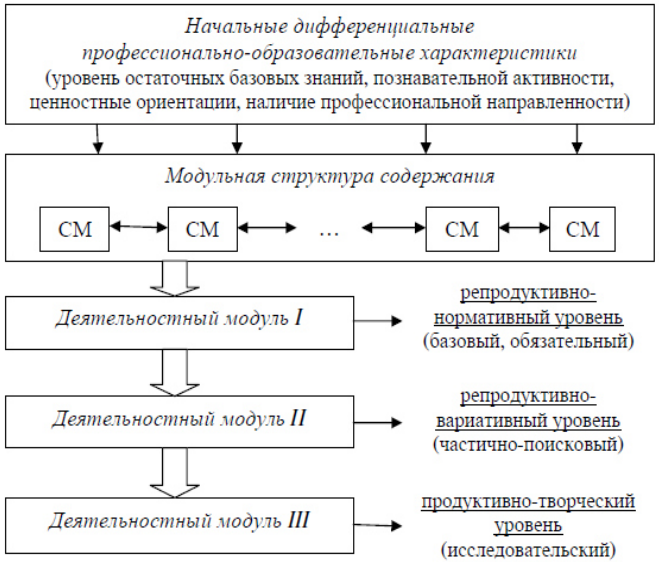


Рис. 1. Модульно-дифференцированная структура обучения экспертов по независимой оценке рисков

Каждый деятельностный модуль имеет свои задачи, обусловливающие применение соответствующих дидактических средств:

Основные задачи ДМ I: изучение новых концепций и нормативных документов экспертируемой области безопасности; освоение новых конкретных способов оценки соответствия объектов требованиям и нормам; проведение интерактивных занятий по применению приобретенных знаний для повышения мотивации и получения навыков их применения в практике экспертизы.

Основные задачи ДМ II: специальная углубленная подготовка экспертов по новым нормативным документам и методикам; формирование вариативного восприятия состояния проблемы и способов ее решения; использование интерактивных занятий для осознания и закрепления многомерного подхода к проблеме, повышения самооценки.

Основные задачи ДМ III: развитие исследовательского подхода к проблеме; раскрытие творческого потенциала личности.

При этом в процессе обучения необходимо обеспечить условия, прежде всего для освоения каждым обучающимся учебного материала на обязательном репродуктивно-нормативном уровне с учетом начальных дифференциальных характеристик, а также для последовательного освоения повышенных уровней – в зависимости от потребностей и возможностей обучающихся. В то же время формирование мотивации к освоению содержания обучения на повышенных уровнях является одной из важных составляющих обучения.

Выводы. Общая направленность обучения подготовке экспертов по независимой оценке рисков нацеливает обучающихся на освоение учебного материала на продуктивно-творческом уровне, хотя базовым нормативно установленным требованиям в полной мере отвечает и репродуктивно-нормативный уровень освоения образовательной программы.

Литература:

1. Коноплева, Ю.В. Особенности уровневой дифференциации [Электронный ресурс] / Ю.В. Коноплева // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». – http://festival.1september.ru/articles/210569/.

2. Мокроусова, О.А. Подготовка экспертов по независимой оценке рисков в дополнительном профессиональном образовании / О.А. Мокроусова // Техносферная безопасность. – 2013. – № 1. – С. 155-165.

3. Мокроусова, О.А. Построение модели подготовки специалистов по независимой оценке рисков в области пожарной безопасности / О.А. Мокроусова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2011. – № 1 (32). – С. 135-141.

4. Новое качество высшего образования в современной России. Концептуально-программный подход / под ред. Н.А. Селезневой, А.И. Субетто. – М.: Исслед. Центр проблем качества подготовки спец., 1995. – 199 с.

Педагогика

УДК 316.37

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)

РОДИТЕЛЬСТВО КАК СЕМЕЙНАЯ ЦЕННОСТЬ В ВОСПИТАНИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. Статья посвящена анализу проблемы родительства среди студенческой молодежи как фактора формирования семейных ценностей. Рассматриваются особенности отношения студентов к деторождению, вступлению в брак. Описаны результаты собственного исследования, посвященного мотивации студентов к деторождению.

Ключевые слова: студенты, деторождение, вступление в брак, родительство, семейные ценности.

группа имеет силу и может стать источником преобразований современной действительности [7].

Формулировка цели статьи: проанализировать сплоченность студенческой группы на первых курсах, с иностранными студентами, а также в группах разных уровней образования – бакалавриата и магистратуры.

Изложение основного материала статьи. Социально-психологическая адаптация определяется как одна из составляющих частей адаптации – приспособления индивида к условиям окружающей среды, затрагивающей все уровни функционирования человека [1]. Согласно большого психологического словаря «адаптация – это приспособление к изменяющимся внешним и внутренним условиям. Адаптация человека имеет два аспекта: биологический и психологический. Психологическая адаптация – приспособление человека как личности к существованию в обществе в соответствии с требованиями этого общества и с собственными потребностями, мотивами и интересами. Процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды называется социальной адаптацией, осуществляемая путем усвоения норм и ценностей данного общества, социальной группы» [4].

Вопросам социально-психологической адаптации студентов в вузе посвящены многие исследования российских и зарубежных авторов. Исследованием вопросов социально-психологической адаптации студентов занимались такие ученые, как Г.М. Андреева, Г.В. Акопова, В.В. Балашова, В.И. Панова, А.В. Петровский, А.Н. Сухова, В.И. Слободчиков, С.В. Сарычев, Л.И. Уманский и др. Разработано множество научных подходов, проведены различные исследования социально-психологической адаптации студентов. Социокультурные, академические, бытовые аспекты адаптации иностранных студентов рассматривались в работах Д.А. Андреевой, Т.К. Матулис, М.Г. Кджанян, И.В. Ширяевой, М.И. Витковской, И.В. Троцук, Н.А. Жерлицыной и др. [3].

Социально-психологическая адаптация студентов в вузе – это овладение новой социальной ролью – студент. Успешная адаптация студентов в вузе подразумевает включенность в новую социальную среду, учебно-познавательный процесс, новую систему отношений. С первых дней в вузе студент занимается освоением учебно-профессиональной деятельности, «примеряет» образ жизни студента, выполняя определенные требования со стороны: администрации вуза, преподавателей, сокурсников, родственников. «Настоящим студентом» удается стать не сразу и даже не после посвящения в студенты в первом полугодии. Период адаптации длится в среднем от 6 месяцев до 2-х лет обучения в вузе.

Социально-психологическая адаптация в вузе зависит от таких факторов, как:

- мотивированность и готовность к учебно-профессиональной деятельности в вузе;
- профессиональная ориентация к будущей профессии;
- организованность учебной деятельности, умение планировать свой день (особенно актуально в настоящее время, когда значительная доля часов по дисциплинам приходится на самостоятельную работу студента);
- социально-бытовые вопросы: проживание в общежитии, проблема дополнительного заработка (особенно, для иногородних студентов):

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)

СПЛОЧЕННОСТЬ СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЫ КАК УСЛОВИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ В ВУЗЕ

Аннотация. Статья посвящена анализу сплоченности студенческой группы в системе высшего образования как фактора социально-психологической адаптации. Рассматриваются особенности межличностного взаимодействия между студентами в группах с иностранными студентами, а также в группах разных уровней образования – бакалавриата и магистратуры.

Ключевые слова: высшее образование, вуз, социально-психологическая адаптация, сплоченность учебной группы, иностранные студенты.

Annotation. This paper is devoted to student group's unity analysis as a key factor of social and psychological adaptation in a system of higher education. Features of interpersonal interactions are considered within the groups with foreign students at both education levels: bachelor degree as well as at masters.

Keywords: higher education, university, social and psychological adaptation, student group unity, foreign students.

Введение. Социально-психологическая адаптация студентов в высшем учебном заведении является одним из факторов успешной вторичной социализации индивида в образовательном учреждении и в профессиональной среде. От эффективности процесса адаптации молодых людей в вузе напрямую зависит академическая успеваемость, удовлетворенность процессом обучения, убежденность в правильности профессионального выбора, трудоустройство после окончания вуза по специальности. Особенно значимой социально-психологическая адаптация является для первокурсников, а также для иностранных студентов, так как для них важно приспособиться жить и учиться не только в вузе, но и в инокультурной среде страны.

Немаловажным фактором деятельности вуза на рынке образовательных услуг является атмосфера, господствующая в вузе, в конкретной студенческой группе, запоминающаяся студентам на многие годы, транслируемая другим и являющаяся рекламой (или антирекламой) учебного заведения. Создание вузом условий для успешной социально-психологической адаптации студентов способствует сохранению контингента и привлечению абитуриентов в сложных социально-экономических условиях.

Актуальность данной проблемы в настоящее время обусловлена тем, что многие молодые люди испытывают психологическую и социальную дезадаптацию в социальной среде, особенно в профессиональной сфере.

Одним из важных шагов в воспитании студенчества является формирование сплоченной группы с выработанными общественно значимыми целями, органами самоуправления. Именно сформированная студенческая

Annotation. This paper is devoted to the problem of parenthood among students as a key factor among other family values. Unique features of student's attitude to issues of fertility and marriage are highlighted. Also, this paper covers analysis of self-conducted research results on increasing student's motivtion to become parents.

Keywords: students, fertility, marriage, parenhood, family values.

Введение. Демографический кризис в России, продолжающийся с 1960-х гг. до настоящего времени, усугубился значительным снижением рождаемости в конце 1980-х – начале 1990-х гг. и повышением смертности, связанной с алкоголизмом, наркоманией, маргинализацией населения, ростом насильственных смертей, общим нравственным кризисом общества, является насущной проблемой социально-экономической и духовной жизни общества. Решение данной проблемы лишь в экономической плоскости (предоставление субсидий на льготных условиях для приобретения жилья, повышение суммы материнского капитала при рождении второго ребенка, предоставление земельного участка за рождение третьего ребенка и т.д.), несмотря на привлекательность множества государственных программ на федеральном и региональном уровнях, направленных на повышение рождаемости и снижение уровня смертности, сохранение и укрепление здоровья населения, укрепление института семьи, может не дать ожидаемых результатов по мотивированию к осознанному деторождению образованными молодыми людьми. «Бэби-бум» среди 45-летних и старше мам, деторождение несовершеннолетними, открытие и функционирование «бэби-боксов» – крайние проявления явлений, связанные с повышением показателей рождаемости в России.

Формулировка цели статьи: проанализировать проблему родительства среди студенческой молодежи, выявить отношение студентов к деторождению, вступлению в брак.

Изложение основного материала статьи. Феномен «Родительство» с одной стороны, прост в понимании, особенно, если рассматривается материнство (поведение женщины обусловлено потребностью продолжения рода, заботой о потомстве), с другой стороны – сложен и неоднозначен. Родительство как явление длительного и весьма противоречивого исторического развития широко обсуждался в работах А.И. Антонова, В.И. Брутман, А.Я. Варга, О.Р. Ворошниной, В.Н. Дружинина, И.С. Кона, Р.Ж. Мухамедрахимова, Л.Ф. Обуховой, М.С. Радионовой, В А. Рамих, Н.В. Самоукиной, А.С. Спиваковской, В.В. Столина, Г.Г. Филипповой, О.А. Шаграевой, Л.Б. Шнейдер и др. [5].

Согласны с мнением Р.В. Овчаровой, что «родительство (материнство и отцовство) является базовым жизненным предназначением, важным состоянием и значительной социально-психологической функцией каждого человека. Качество этих проявлений, их социально-психологические и педагогические последствия имеют непреходящее значение. Характер родительства отражается на качестве потомства, обеспечивает личное счастье человека и его бессмертие. Можно утверждать, что будущее общества – это сегодняшнее состояние родительства» [5].

Родительство ассоциируется, чаще всего, с репродуктивной (воспроизводство населения в общественном плане и удовлетворение потребности в детях в личностном плане) и воспитательной (формируются нравственные, интеллектуальные, психологические основы личности ребенка,

даются экзистенциальные представления о жизни) функциями семьи. К сожалению, в последнее время социологическими исследованиями зафиксировано значительное снижение воспитательного потенциала семьи в связи с большим процентом конфликтов детей и родителей [3].

Необходимо отметить, что с родительством связаны и другие функции семьи:

- хозяйственно-бытовая и экономическая – материально-бытовое обеспечение детей, приобщение последних к ведению хозяйства, собственного бизнеса;

- рекреативная – снятие напряженности и стресса, поддержание в сложных ситуациях, простая фраза: «Папа, ты все сможешь!» – лучше любого мотиватора стимулирует на преодоление различных преград;

- досуговая – удовлетворение потребности в общении в кругу родных людей, детей и внуков.

Формирование осознанного желания быть родителем современными образованными молодыми людьми сегодня актуально в связи с необходимостью воспроизводства здорового в физическом и интеллектуальном плане граждан. Не секрет, что дети, рожденные женщинами старше 45-ти лет, больше подвержены генетическим и хроническим заболеваниям, а процент недоношенных детей (со всеми вытекающими из данного факта последствиями) выше у несовершеннолетних матерей. Согласимся с мнением многих авторов, что «к осознанию специальной подготовки родителей человечество пришло давно. Еще Я.А. Коменский утверждал, что следующий век будет именно таким, какими будут воспитанные для него будущие граждане. В формировании и развитии личности ребенка, его индивидуальных качеств и социальных свойств незаменимую роль играет семья. Однако с вступлением России в «эпоху перемен» семья оказалась в ситуации кризиса своей жизненной компетентности. Недостаточно эффективными оказываются традиционные стратегии воспитания» [4].

Для формирования потребности быть родителем индивиду необходимо быть обладателем семейных ценностей, а для начала – понимать и осознавать значение слова «семья». Данное понятие имеет многогранное, многоаспектное значение. Семья рассматривается с позиций различных наук, имеет различные подходы к изучению. В современной науке нет единого определения семьи.

С социологической точки зрения «семья – первичная ячейка социальной общности людей, члены которой связаны браком, кровным родством, родительством, общностью быта, взаимной помощью, моральной и юридической ответственностью [7].

Психологический подход к семье подразумевает совокупность индивидов, удовлетворяющую четырем критериям:

- психическая, духовная и эмоциональная близость ее членов;

- пространственная и временная ограниченность;

- закрытость, межличностная интимность;

- длительность отношений, ответственность друг за друга, обязанность друг перед другом [8].

Таким образом, семья – это малая социальная группа, члены которой объединены брачными или родственными отношениями, ведением общего хозяйства, взаимной ответственностью (юридической и моральной),

3. Gergely, G. (2003). What should a robot learn from an infant? Mechanisms of action interpretation and observational learning in infancy. Connection Science, 13(4), 191-209.

4. Gergely G (2002). The development of understanding self and agency. In U Goshwami ed. Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development, pp. 26-46. Oxford, Blackwell.

5. Gergely, G. & Csibra, G. (2005). The social construction of the cultural mind: Imitative learning as a mechanism of human pedagogy. Interaction Studies, 6:3, 463-481

6. Grossmann, T., Johnson, M. H., Lloyd-Fox, S., Blasi, A., Deligianni, F., Elwell, C., & Csibra, G. (2008). Early cortical specialization for face-to-face communication in human infants. Proceedings of the Royal Society, London B, 275, 2803-2811.

7. Carpenter, M., Akhtar, N., & Tomasello, M. (1998). Fourteen- through eighteen-month-old infants differentially imitate intentional and accidental actions. Infant Behaviour and Development, 21, 315–330.

8. Call, J., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2005). Copying results and copying actions in the process of social learning: Chimpanzees (Pan troglodytes) and human children (Homo sapiens). Animal Cognition, 8, 151-163

9. Lyons D. E., Young A. G., Keil F. C. 2007 The hidden structure of overimitation. Proc. Natl Acad. Sci. USA 104, 19 751–19 756.

10. Luo Y. & Baillargeon, R. (2005). Can a self-propelled box have a goal? Psychological reasoning in 5-month-old infants. Psychological Science, 16(8), 601-608.

11. Meltzoff, A. (1988). Infant imitation after a one week delay: Long term memory for Novel acts and multiple stimuli. Developmental Psychology, 24, 470-476.

12. Nelson, K., Aksu-Koç, A., Johnson, C. (2001) Children's language: Interactional contributions to language development: Vol. 11.. Mahwah, NJ: Erlbaum.

13. Nagell, K., Olguin, R. S., & Tomasello, M. (1993). Processes of social learning in the tool use of chimpanzees (Pan troglodytes) and human children (Homo sapiens). Journal of Comparative Psychology, 107, 174–186.

14. Tomasello, M (2003) Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition, Harvard University Press. (Winner of the Cognitive Development Society Book Award, 2005)

15. Woodward, A. L. (1998). Infants selectively encode the goal object of an actor's reach. Cognition, 69, 1–34.Sperber, D. & Wilson, D. (1986). Relevance: Communication and Cognition. Oxford: Blackwell.

особенности, когда взрослый демонстрирует действия несколько раз. Таким образом, дети воспринимают действия модели как попытку обучить, передавая ей или ему соответствующие знания (Csibra, Gergely, 2006; Gergely, 2003; Gergely, 2002; Gergely, Csibra, 2005) [3; 4; 5; 6].

Таким образом, мы видим, что коммуникативная значимость в совместной деятельности ребенка со взрослым может быть обнаружена в отношении различных факторов. Однако, практически все авторы, о которых выше шла речь, сосредоточены на том, чтобы проверить влияние того или иного фактора, его возможности, в то время как результаты их исследований подчас указывают на то, что это влияние не абсолютно, а имеет свои возрастные границы (Nielson, 2006; Carpenter, 1998; Meltzoff, 1988) [14; 13; 9].

Таким образом, остается без внимания вопрос о том, что с этими факторами происходит по мере взросления ребенка?

Гергели и Чибра полагают, что у человека есть врожденный набор остенсивных признаков, который он использует в процессе коммуникации или обучения кого-то, тем самым привлекая его внимание на себя [6]. По мнению Л. С. Выготского и Д. Б. Эльконина возрастное развитие обеспечивается совместной деятельностью ребенка со взрослым, где взрослый выступает как носитель культурных норм. Однако стоит заметить, что оба предположения имеют одинаковую основу. В обоих случаях основным для развития ребенка является совместная деятельность, где взрослый, за счет остенсивных (явных) признаков старается обучить ребенка, передать ему культурный опыт. Т.е. можно предположить, что в теориях Л. С. Выготского и Д. Б. Эльконина про совместную деятельность содержаться идеи остенсивных признаков. Но для проверки влияния остенсивных признаков в процессе совместной деятельности нуждается в эмпирической проверки [1; 2].

В частности, в одном из прошлых исследований, нами была проведена работа в рамках феномена чрезмерного подражания, где мы хотели узнать будут ли вербальные указания, как коммуникативное средство, влиять на феномен чрезмерного подражания. Результаты исследования показали, что при прямом вербальном указании, которое мы давали детям, количество лишних действий, которые им показывал экспериментатор, снижалось. Тем самым мы подтвердили гипотезу о том, что в младшем школьном возрасте, вербальное указание не делать лишних действий влияет, в отличие от детей дошкольного возраста (Lyons, 2007) [11].

Выводы. Тем самым мы пришли к выводу, что коммуникативные сигналы должны с возрастом меняться и нами было принято решение провести данное исследование. Поэтому мы выбрали младших школьников, так как в этом возрасте феномен чрезмерного подражания еще есть, но уже ребенку доступны формальные системы, которые, как можно предположить, ранее не доступны. Для проведения исследования мы решили взять модель, как коммуникативное средство, которое доступно для младших школьников.

Литература:

1. Выготский Л. С. Проблема возраста // Лекции по педологии. — Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1996. 296 с.

2. Gergely, G. & Csibra, G. (2006). Sylvia's recipe: The role of imitation and pedagogy in the transmission of human culture. In: N. J. Enfield & S. C. Levinson (Eds.), Roots of Human Sociality: Culture, Cognition, and Human Interaction (pp. 229-255). Oxford: Berg Publishers.

потребностью в воспроизводстве потомства. В семье выделяют супружество (брачные отношения мужа и жены) и родство (отношения между родителями и детьми, другими родственниками). Несмотря на множество определений понятия «семья», в любом из них говорится о воспроизводстве потомства и ответственности за него. Но в последнее время все чаще стало использоваться и обсуждаться такое понятие как «childfree» (в переводе с англ. – свободный от детей, добровольно бездетный) – сознательное нежелание иметь детей. Возможность появления данного феномена описывал еще П.А. Сорокин в начале XX века: «с развитием индустриального общества семья превратится в бездетное сожительство мужчин и женщин, основной целью которого будет удовлетворение сексуальных потребностей» [7].

Особенно актуальным становится вопрос о семейных ценностях, в том числе, о родительстве, в настоящее время сложных социально-экономических условий, осложненных общим нравственным кризисом общества и кризисом семьи: эгалитарность (однодетность), снижение брачности, рождаемости и увеличение незарегистрированных сожительств, рост разводов, увеличение числа неполных семей, изменения в исполнении традиционных ролей мужа и жены, увеличение количества одиноких (по собственной воле) людей, ослабление культурных связей между поколениями, потеря национальных традиций и обычаев.

Многими авторами в последние два десятилетия исследована трансформация ценностей россиян и выяснено, что «наряду с сохраняющимися базовыми ценностями русской культуры в сознании граждан происходит изменение ценностей по оси «индивидуализм – коллективизм» в сторону большего индивидуализма. Изменение ценностных ориентаций людей в разных социальных группах свидетельствует о формировании нового типа направленности личности, характеризующегося индивидуализированной ориентацией на личные, в том числе экономические ценности: материальная обеспеченность, предприимчивость, собственность и богатство» [1].

Для изучению мотивации деторождения (или противоположности – childfree) и вступления (или отказа от вступления) в брак студентов было проведено исследование в виде анкетирования. Для исследования использована собственная анкета, состоящая из 10 вопросов, включая вопросы по выявлению желания иметь семью, детей (их количество), а также по определению жизненных ценностей.

Базой эмпирического исследования послужила Пермская государственная сельскохозяйственная академия, выборочную совокупность составили 164 студента (115 женщин, 49 мужчин):

- 22 студента (14 девушек, 8 юношей, возраст 18-20 лет) 1-го курса очной формы обучения, бакалавриат, направления «Экономика»;
- 73 человека (43 девушки, 30 юношей, возраст 18-19 лет) 1-го курса очной формы обучения, бакалавриат, направления «Землеустройство и кадастры»;
- 44 человека (33 девушки, 11 юношей, возраст 22-26 лет) 1-го курса очной формы обучения, магистранты, направления «Землеустройство и кадастры», «Биология»;
- 25 человек (все женщины, возраст 25-32 года) 4-го курса направления «Землеустройство и кадастры», бакалавриат, заочной формы обучения.

Анкетирование студентов показало следующие результаты:

1. 3,4% опрошенных студентов 1-го курса очной формы обучения бакалавриата выразило нежелание вступать в брак;
2. 90% бакалавров очной формы обучения назвали желаемый возраст своего вступления в брак 25-30 лет (и девушки, и юноши);
3. 80% опрошенных бакалавров очной формы обучения указали желаемой количество будущих детей – 1-2 человека;
4. 4,3% опрошенных бакалавров очной формы обучения планируют многодетную семью;
5. 2,6% опрошенных студентов 1-го курса очной формы обучения бакалавриата выступили за социальную, запланированную бездетность;
6. 61% опрошенных бакалавров-очников среди наиболее важных жизненных ценностей указали: образование, саморазвитие, свободу, общение с друзьями, карьеру, творчество; 39% опрошенных бакалавров-очников (большая часть – девушки) – семью, детей, здоровье, образование, деньги;
7. 3,5% опрошенных девушек-бакалавров очной формы обучения готовы рожать вне брака;
8. 85% опрошенных девушек-бакалавров очной формы обучения выразили готовность сожительствовать с молодым человеком до брака около 1-5 лет, но после – обязательно регистрировать брак, молодые люди в большинстве своем к сожительству готовы, брак регистрировать выразили желание менее 70%;
9. 100% студентов, обучающихся по магистерской программе планируют вступление в брак;
10. 85% опрошенных магистрантов желают вступить в брак в возрасте 25-30 лет (девушки – ближе к 25 годам, молодые люди – к 30 годам), 10% – выразили желание вступить в брак после 30-ти лет; 1 человек (юноша) планирует жениться после 40 лет;
11. 97,7% опрошенных магистрантов готовы (и сожительствуют в настоящее время или в прошлом) к сожительству до брака, для 80% опрошенных – желательна регистрация в будущем (в основном, для девушек);
12. количество планируемых детей у 90% опрошенных магистрантов – 1-2 ребенка;
13. 45% девушек магистрантов выразили готовность рожать вне брака;
14. 28,6% опрошенных магистрантов-очников среди наиболее важных жизненных ценностей указали: семью, детей, здоровье; более 70% опрошенных (включая замужнюю студентку) – образование, деньги, свободу, общение с друзьями, карьеру, творчество;
15. 45% опрошенных студенток-заочниц выразили нежелание вступать в брак, но рожать детей (у некоторых – дети уже есть) в большинстве готовы вне брака, сожительствовать – не стремятся;
16. 63% опрошенных студенток-заочниц среди наиболее важных жизненных ценностей указали: деньги, карьеру, здоровье, свободу, независимость; остальные – семью, детей.

Результаты проведенного исследования подтверждают утверждение многих ученых-психологов, социологов о том, что около 3% населения бездетны по собственному желанию. Социальная бездетность, то есть нежелание людей иметь детей – во многом следствие каких-то социальных установок. Вопреки стереотипам, многие бездетные дети хорошо относятся к

оценка намерений происходит по совпадению поведения объектов с набором правил, принципов.

Следующее отличие заключается в том, что ребенок разделяет целенаправленное поведение к предмету и целенаправленное поведение к предмету с целью рассказать ребенку о нем. Луо и Байларгеон (2005), а также Херник и Сауфгейт (2010), в классической парадигме Вудворд (Парадигма Вудворд заключается в процессе габитуации, процессе привыкания [12; 8]. Эксперимент строится по следующему принципе перед ребенком находится объекты и взрослый на протяжении времени тянется к нему. В этот момент считается время, которое тратит ребенок на разглядывания новой ситуации. В тот момент, когда меньше 50 % времени ребенок смотрит на ситуацию, тренировочная серия заканчивается. В этот момент наступает 2 серия эксперимента. Она заключается в смене ситуации, например, если экспериментатор тянулся к одному объекту в тренировочной серии, то в экспериментальной он тянется к другому объекту и если внимание ребенка, он «удивляется», экспериментаторы фиксируют это рас распознавание намерений и «удивляются», что взрослый их изменил), показывали ребенку взрослого, который тянулся к одному и тому же объекту, и обнаружили, что ребенок не «удивляется» («удивление» фиксируется с помощью продолжительности взора ребенка на объект), когда на месте одного объекта появляется другой объект и взрослый тянется к нему. Они объяснили, что ребенок приписывает агенту в классической парадигме именно предпочтение одного объекта другому, а не образ предполагаемого результата. Это говорит о том, что ребенок скорей удивляется не тому (в классическом эксперименте), что на месте одного объекта другой, а тому, почему взрослый не взял его опять.

Другой адаптивный механизм объясняет причины, по которым ребенок понимает намерения взрослого. Коммуникативные агенты используют остенсивные признаки, которые призваны информировать о начале сообщения (Sperber, Wilson, 1986). В рамках «естественной педагогике» ребенок с самого раннего возраста включен в процесс социального научения, который, по мнению авторов, работает фактически на врожденной, инстинктивной основе. Остенсивные признаки коммуницируют ребенку о начале общения. Гергели и Чибра с соавторами (Grossmann, Johnson, Lloyd-Fox, Blasi, Deligianni, Elwell, & Csibra, 2008; Senju & Csibra, 2008) выделили несколько таких признаков:

- контакт глаз,
- поднятие бровей,
- согласованную реактивности “по очереди”,
- признаки “материнской речи”,
- паузы, замедленность и нарочитая выделенность операций в использовании предметов [3; 4; 5; 6; 7].

Доказательство включенности ребенка в «естественную педагогику» заключается в том, что в поведение приматов не выделяются остенсивные признаки, в отличии совместной деятельности взрослого с ребенком. Гергей и Чибра обращаю внимание на то, что большую часть времени ребенок видит лицо сбоку, в то время как предпочтение оказывает прямо ориентированным чертам. Взрослый, сообщая что-либо младенцу, непроизвольно старается встать так, чтобы ребенок видел лицо. К концу второго года жизни, малыши могут начать предполагать, что взрослые, как логически сознательные информаторы, уже проверяли рациональность специфических действий, в

ребенка развернуто и полноценно обсуждать психическое состояние другого человека, и способностью вести себя с учетом этих психических состояний. Например, задачу на неправильное распознавание неправильных представлений (false-belief task) дети успешно решают в 4-х летнем возрасте, но многочисленные модификации данной задачи, которые снимают необходимость речи или перестраивающие ситуации с оценки знаний другого человека на использование его знаний (Meltzoff, 1988), приводят к существенному уменьшению границ возраста в котором дети способны к решению задачи на распознавание неправильных представлений другого человека до 12-18 месяцев. В этом возрасте дети ведут себя так, будто бы различают своё и чужое знание, понимают намерения другого человека [13].

За счет чего обеспечивается понимание? Может ли это свидетельствовать о том, что неспособность решать классическую задачу на распознавание неправильных представлений обуславливается таким коммуникативным средством как речь? Если мы убираем речь и используем коммуникативное средство доступное для ребенка более младшего возраста – это может способствовать успешному решению задачи на распознавание неправильных представлений другого человека.

Гергели и Чибра предполагают, что понимание поведения ребенка кроется в ответе на «приглашение» к референтной коммуникации. То есть ребенок не делает выводов о содержании мыслей или представлений взрослого, ребенок ждет, что после перевода взора с его глаз на объект, взрослый сообщит ему что-нибудь об этом объекте [6].

В свою очередь, они предлагают объяснить ранние проявления «понимания психики» через наличие 2-х специальных адаптивных механизмов, которые предназначены для предсказания, использования и учета поведения двух типов агентов, с которыми приходится встречаться ребенку: телеологических (тех, что просто намеренно ведут себя по отношению к предмету); коммуникативных (тех, что с помощью специфического сопровождения демонстрируют своё поведение по отношению к объектам).

Понимание теологических агентов обеспечивается «теологической установкой» или наивной теорией рациональных действий. Она, по мнению авторов, способная объяснить возможность младенцев по предсказанию и учету целенаправленных действий людей с предметами и при этом не требует от младенца приписывать агентам какие-либо психические состояния (Gergely et al., 1995; Csibra, Gergely, Biró, Koós, & Brockbank, 1999) [6]. Она представляет собой набор правил, которым подчиняется наблюдаемое поведение существа, преследующего некую цель: когда отсутствует препятствие – стремиться к цели, при наличии препятствия – стремиться обойти и двигаться по направлению к цели, а при достижении цели останавливается до появления новой цели. Младенец выделяет с помощью набора правил объекта, которые ведут себя подобным образ и за счет этого прогнозировать дальнейшее поведение. При этом ребенку нет необходимости проводить анализ причин поведения или впечатлений наблюдаемого существа.

Ребенок идентифицирует намерения не по перцептивному признаку объекта, не со сходством моторной активности с активностью ребенка и не с тем, что освоено ребёнком, а на основе сравнения совершаемых действий ребенка с другими возможными в ситуации. Следовательно, понимание и

детям. У многих женщин к бездетности приводит отложенное решение завести ребенка, что возможно под влиянием социальных мотиваций [2].

В нашем исследовании следует обратить внимание на студенток заочной формы обучения, не желающих выходить замуж, вступать в постоянные внебрачные отношения. Интересен тот факт, что многие студентки из этой группы являются предпринимателями, владельцами собственного бизнеса (без материальных и бытовых трудностей) объясняющими, что «их предприятие – это их семья, а рождение собственных детей может стать препятствием для дальнейшей работы; муж как таковой не нужен, постоянные отношения с мужчиной требуют времени и эмоциональной отдачи; кратковременные связи типа курортного романа вполне их устраивают».

Страх потерять работу (или бизнес, в данном случае) – довольно частая причина для отложенного решения стать матерью и возможной социальной бездетности. Отметим, что у более старших студентов (заочниц, 25-32 лет), многого достигших в профессиональном плане, смещение жизненных ценностей более явное в сторону эгоцентрических ценностей, что объясняется их профессиональной целеустремленной деятельностью.

Стоит обратить внимание на формирование семейных ценностей, в частности, родительства, у студентов очной формы обучения, уровня образования – бакалавриат, т.к. данные студенты находятся в том сензитивном периоде юношества (структура базовых ценностей формируется до 18-20 лет), когда саморефлексия индивида выражена, студент стремится к самопознанию своей личности, к оценке ее возможностей и способностей, выбору своего пути в жизни [6].

Проведенное исследование подтвердило данные других авторов, что для современных студентов «значимыми мотивами поведения являются: стремление к достижению личного успеха, выбор собственных целей, независимость, благосостояние и установка на социальное неравенство» [1]. Выбор наиболее важных жизненных целей студентами-бакалаврами очной формы обучения проиллюстрировал факт возникновения и развития ценностей индивидуализма и маскулинности: амбизиозности, мотивации достижения.

Преобадающее количество опрошенных бакалавров-очников среди наиболее важных жизненных ценностей указали: образование, саморазвитие, свободу, что является подтверждением возрастных особенностей мотивации деятельности в юношестве: преодоление зависимости и развития автономии.

Выводы. В современных условиях значимых социально-экономических изменений российского общества и некоторой «потери» морально-нравственных ориентиров молодежью, наличие семейных ценностей, в том числе, родительства (а, в идеале, в совокупности с супружеством и родством), может стать «спасательным кругом» против отрицательных общественных воздействий. Так как студенчество находится в сензитивном периоде, то кроме примера собственной семьи, на формирование его жизненных семейных ценностей может повлиять образовательная среда вуза, взяв на себя воспитательные функции индивида. Несомненно, что мнение студенческой молодежи о родительстве на 90% зависит от его образа в родительской семье, но и социокультурные стереотипы, прививаемые в том числе, в вузе, имеют значение для формирования семейных ценностей студента. Тем более, для студентов, проживающих отдельно от своей семьи, в рамках общего жития – общежития с другими студентами, в том числе, старшекурсниками,

заочниками, по-разному влияющими на формирующуюся личность в сензитивном периоде.

Литература:

1. Буравлева Н.А. Ценностные ориентации студентов // Вестник ТГПУ, Выпуск 6 (108). — 2011.— С. 124-129.
2. Григорьева Н.С. Бездетность в России: взгляд социолога [Электронный ресурс] htpp://thezis.ru/bezdetnost-v-rossii-vzglyad-sotsiologa.html (дата обращения 10.01.2017)
3. Климантова Г.И. Семья в условиях кризиса: проблемы адаптации / Г.И. Климантова // Аналитический вестник Совета Федерации Федерального собрания Российской Федерации. — М., 1999. — 103 с.
4. Коваленко Т.В. Родительская компетенция как фактор современного содержания образования // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), №4(48). — 2015. — С. 102-113
5. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен: учебное пособие. — М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. — 496 с.
6. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. — М.: Школьная пресса, 2000. — 416 с.
7. Социология: учебник / В.Н. Лавриненко, О.А. Останина, Л.М. Путилова [и др.]; науч. ред. В.Н. Лавриненко, 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Проспект, 2014. – 480 с.
8. Werneck H., Werneck-Rohrer S. Psychologie der Familie. – Wien: WUV, 2000. – 355 S.

Педагогика

УДК 37.013.73

кандидат педагогических наук Неустроев Ариан Николаевич
ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный
университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск);
доктор педагогических наук, профессор Неустроев Николай Дмитриевич
ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный
университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск)

МЕЖДУНАРОДНАЯ КЛАССИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ А. С. МАКАРЕНКО

Аннотация. Международное значение педагогического наследия А.С. Макаренко раскрывается в контексте магистральных направлений исторического развития отечественной и мировой педагогической классики: «школы учебы» и «школы жизни», которые составляют противоречивые теоретико-методологические основы. Обосновывается концептуальное положение о том, что А.С. Макаренко – яркий представитель воспитательной педагогики и «школы жизни». Это по существу единственный классик педагогики, всецело посвятивший свою деятельность воспитанию. С позиций, прежде всего воспитательной педагогики его наследие и должно рассматриваться, расцениваться и осваиваться. На современном этапе речь идет о социализации личности, воспитании самой жизнью и трудом. Его

К началу третьего года жизни дети часто уделяют столь много внимания подражанию, что в некоторых условиях полностью копируют действия взрослого, даже когда замечают, что компоненты демонстрируемого ряда лишние (Call, Carpenter, Tomasello, 2005; Carpenter, 2002) [10; 9].

Исследование Лайонса (2007) было посвящено феномену «чрезмерного подражания». Он провел ряд экспериментов. Тестовая серия эксперимента заключалась в том, что взрослый показывал способы взаимодействия с объектом (знакомый ребенку) ребенку, его действия были как неэффективными, так и эффективными [11]. После чего ребенку задавали вопрос о том, заметил ли он, что не все действия экспериментатора были необходимы и какие из них были не нужны. Если ребенок не мог ответить на вопрос, то экспериментатор сам отвечал и разъяснял ребенку. Т.е., если действия экспериментатора было вычурным, то дети игнорировали данный факт и обращали внимание на само действие. Данные факты свидетельствуют о том, что именно действия взрослого влияют на эффект чрезмерного подражание, действия влияют на каузальную схему ребенка в противовес мнению о том, что подражание социальный феномен, направленный на удовлетворение социальной мотивации. Авторы подчеркивают, что научения каузальным связям для психологического развития человека в условиях культуры является значимым. Также стоит отметить, что взрослые также обучаются через подражание, но у детей оно происходит автоматически.

Таким образом, мы видим, что дети, с одной стороны, стремятся воспроизвести действия взрослого с объектом, а с другой стороны, не готовы повторять его вплоть до мельчайших операций, то есть подражают не зрительно наблюдаемым движениям, а некой психологической структуре его поведения. Что же заставляет детей подражать взрослым?

А. Мелтзофф предлагает объяснить подражание, исходя из возможностей ребенка отслеживать цели взрослого. Т.е. дети предполагают, что взрослый делает так, «как надо». Действия взрослого для ребенка являются рациональными. Следовательно, дети считают, что есть причина такого поведения, а результат уже вытекает из нее [13].

Гергели, Бакеринг и Кирли (2002) продемонстрировали, что дети в ходе подражания на самом деле приписывают тем, кому они подражают, определенные цели. Для демонстрации своих выводов Гергели с соавт. расширили эксперимент со световой панелью, предложенный Мелтзофф. Панель, как и в предыдущем варианте, была установлена поверх ящика, который в свою очередь стоял на столе перед экспериментатором. Для того, чтобы продемонстрировать свои выводы, Гергели модифицировал эксперимент Мелтзоффа со световой панелью[3; 4; 5; 6; 13].

Авторы подхода «естественной педагогики» пытались объяснить феномен распознавание ребенком намерений другого человека, не прибегая к так называемому «чтению мыслей», что, по мнению Гергели и Чибра, вынуждены делать сторонники других объяснений (Nelson, 2001; Tomasello, 2003, Carpenter, Akhtar, Tomasello, 1998) [6; 14; 9].

В рамках «естественной педагогики» (natural pedagogy) или человеческой педагогики (human pedagogy), предполагается, что понимание намерений исходно присуще человеческим существам и обеспечивает специфическое для человека культурное когнитивное развитию. Проблема, решению которой посвящена данная модель, заключается в разрыве между возможностями

своеобразным образом использовал образец взрослого для того, чтобы сделать выводы о том, что нужно делать сданным предметом, чтобы использовать его наиболее эффективно? Эмпирически этот вопрос сначала принял вид изучения различий между полным воспроизведением образца взрослого и стремлением добиваться лишь тех же результатов, что явилось несомненным доказательством актуальности разработки данной проблемы.

Формулировка цели статьи. Подобная проблема в отношении результатов эксперимента Мелтзофф (1988) была рассмотрена Карпентер, Нагел и Томазелло (1998) [13,15]. Они использовали сходную процедуру со световой коробкой в лонгитюдном исследовании 24 детей младшего возраста, за которыми наблюдали ежемесячно в возрасте от 9 до 15 месяцев. В данном исследовании допускалась секундная задержка, прежде чем свет загорался (а когда действие воспроизводилось моделью, коробка освещалась незамедлительно). Логическим обоснованием задержки является то, что если бы младенцы имитировали (то есть, воспроизводили образец ради образца), а не подражали (то есть, воспроизводили образец ради вызываемого им эффекта), они должны были посмотреть на коробку, с целью проверить, привели ли их действия к тому же результату, что и у модели. Начиная примерно с 12 месяцев, дети смотрели на лампу после того, как наклонялись и дотрагивались до коробки. Таким образом, это может служить доказательством того, что младенцы понимали цель действий модели и старались воспроизвести образец именно ради этой цели, хотя и не делали это более простым способом (дотрагиваясь рукой). Тем самым, с постановкой подобных проблем, в исследованиях подражания проступает идея необходимости изучения освоения именно предметного действия, не совпадающего ни с эффективным использованием предмета, ни с копированием поведения взрослого. Тогда возникает потребность изучения феномена «чрезмерного подражания».

Изложение основного материала статьи. М. Нельсон провел исследование, направленное на изучение подражательного поведения детей в возрасте 12, 18, и 24 месяца. В независимости от выбранной стратегии, дети могли добиться результатов или потерпеть неудачу при открытии коробки [14].

По мнению Нельсона, копирование посредством имитации становится привычным к двум годам жизни ребенка. В ситуациях, когда двухлетние дети могут разрабатывать собственные стратегии для достижения конечного результата действий и прибегнуть к эмуляции (подражать лишь достигаемому результату, а средства и способ действия выбирать иной, чем у модели), часто они будут упорно воспроизводить показанные им действия и реализовывать все же имитацию.

Нагел, Олгуин и Томазелло (1993) показали обыкновенным шимпанзе и двухлетним детям образец поведения с инструментом, который напоминал грабли. Инструмент мог быть использован для достижения желаемого, но находящегося вне досягаемости предмета. Дети использовали инструмент так, как им было показано взрослым, в отличие от шимпанзе, которые разрабатывали свои способы использования «грабель». Нагел с соавторами доказывали, что дети концентрируются на воспроизведении действий модели так же, как и на конечном результате этих действий, в отличие от шимпанзе, которые главным образом сосредотачивались на конечном результате [15].

образцовые воспитательные учреждения «Трудовая колония имени А.М. Горького» и «Коммуна имени Ф.Э. Дзержинского» стали достоянием воспитательных систем зарубежных стран социалистической ориентации.

Ключевые слова: педагогические идеи А.С. Макаренко, мировая педагогическая классика, «школа-учебы», «школа-жизни»; воспитательная педагогика, зарубежные страны.

Annotation. The international importance of the Anton Semyonovich Makarenko pedagogical legacy is disclosed in the context of the main directions of the historical development of native and world pedagogical classics: "school learning" and "school of life", which theoretical and methodological foundations are counted as controversial. There is substantiated thesis that Makarenko is a bright representative of educational pedagogy and "school of life". He is essentially the only father of pedagogical science, entirely devoted to child rearing. His legacy must be seen regarded from the standpoint of educational pedagogy. At the present stage we are talking about the socialization, education of life and work. His exemplary educational institutions - "Gorky Labor Colony" and "Dzerzhinsky Commune" became the property of the educational systems in other countries of socialist orientation.

Keywords: Makarenko pedagogical ideas, world pedagogical classics, "school of experience", "school of life"; educational pedagogy, foreign countries.

Введение. Сущность идей и опыта А.С. Макаренко, его концепция педагогики и научный метод наиболее полно раскрываются в контексте магистральных направлений исторического развития отечественной и мировой педагогической классики. В частности, в исследовании Н.К. Чапаева «Теоретико-методологические основы педагогической интеграции» на примере Д. Дьюи и А.С. Макаренко показано действие «единого культурно-педагогического полифонического целого, богатство форм проявления многообразия, дополняющих друг друга в целостном и непрерывном потоке философско-историко-педагогического знания» [6].

Макаренковедческие исследования последних лет позволяют заключить, что все многообразие идей и течений в отечественной и западноевропейской (включая США) педагогической теории и практике может быть представлено в русле двух главенствующих социально-педагогических направлений: педагогики дидактической, где воспитание строится в основном на логике обучения, в «школе учебы», - и педагогики воспитательной, действующей в «школе жизни», где приоритетным является воспитание.

«Школа учебы» и дидактическая педагогика, возникнув сравнительно недавно, в эпоху Нового времени, отразили растущую мощь разума, науки и просвещения. Это направление общественно-педагогической мысли и практики скоро превратилось в орудие монополии правящих социальных сил на интеллектуальное образование, стало одним из главных условий их господства в экономике, политике и культуре.

«Школа жизни» и воспитательная педагогика – корневое направление педагогики. Оно заложено в народной педагогике (этнопедагогике), получило научную разработку и обоснование в творчестве Д. Локка, Ж.Ж. Руссо и И.Г. Песталоцци, поддержано Г. Спенсером. Выдающиеся представители данного направления – Р. Оуэн П. Наторп, Г. Кершенштейнер, Д. Дьюи, Г. Гмайнер, П. Фрейри. Установка на воспитание лежит в основе

педагогического наследия Я.А. Коменского и И.Ф. Гербарта. В данном случае, воспитание организуется по принципу: «от знания к убеждению и действию», проводится главным образом в форме культурно-просветительной работы. В советской школе оно вполне соответствовало системе политического просвещения, пропагандистской работы.

Два типа педагогики и школы, как две стройные и по своему эффективные системы – не нечто совершенно исключающее друг друга. Элементы «школы жизни» в той или иной мере всегда имеют место в «школе учебы», но далеко не всегда хорошо осознаются и используются в педагогической науке и практике. Элементы «школы учебы» не отменяются в «школе жизни», они лишь приобретают новые качества, максимально приближаясь к практической творческой деятельности.

Формулировка цели статьи. Раскрыть и обосновать международную классическую сущность педагогического наследия А.С. Макаренко в контексте магистральных направлений исторического развития отечественной и мировой педагогической классики: «школы учебы» и «школы жизни», которые составляют противоречивые теоретико-методологические основы. Утверждается концептуальное положение о том, что А.С. Макаренко – яркий представитель воспитательной педагогики и «школы жизни». Это по существу единственный классик педагогики, всецело посвятивший свою деятельность воспитанию. С позиций, прежде всего воспитательной педагогики его наследие и должно рассматриваться, расцениваться и осваиваться. На современном этапе речь идет о социализации личности, воспитании самой жизнью, общественно полезным и производительным трудом, что является стержневой идеей педагогического наследия А.С. Макаренко.

Изложение основного материала статьи. Утверждение того или иного типа педагогики и школы определяется потребностями социально-экономического и гуманитарного развития, государственной политикой в области науки и техники, культуры и образования, характером связи различных воспитательных институтов общества с «педагогикой среды». Важнейшим фактором являются изменения, происходящие в семье и семейном воспитании.

По направлению «школы жизни» и воспитательной педагогики в России работали педагоги: Л.Н. Толстой, К.Н. Вентцель, П.Ф. Лесгафт, С.Т. Шацкий, Н.И. Попова, Н.К. Крупская, М.М. Пистрак, С.М. Ривес, М.С. Погребинский, А.С. Макаренко, З.И. Лилина, И.В. Ионин, В.Н. Шульгин, М.В. Крупенина, В.В. Зеньковский, - а также психологи и социологи: Л.И. Петражицкий, П.А. Сорокин, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев. В целом же, вплоть до 1917 г. официальная российская педагогика, государственная школа исторически развивались по пути «школы учебы». Они оказались в стороне от начавшегося в конце XIX в. в Западной Европе и США мощного новаторского педагогического движения: всеобщей начальной трудовой школы, тесно связанной с жизнью (П. Робен, О. Декроли, Ф. Юнге, П. Фогель и А. Шульц), «нового воспитания», «новых школ» (Э. Демолен, Г. Литц, Г. Викенен, А. Ферьер, ранее – С. Редди), «прагматической педагогики» (Д. Дьюи, У. Килпатрик).

Советская педагогика и школа в 20-х гг. активно преодолевали это отставание. В начале 30-х гг. произошел резкий возврат к «школе учебы» и дидактической педагогике. В конце 40-х гг. они вступили в полосу кризиса.

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);
кандидат филологических наук, доцент Кульбит Юлия Станиславовна
ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» (Краснодарский филиал Финуниверситета) (г. Краснодар)

ИССЛЕДОВАНИЕ ФЕНОМЕНА ПОДРАЖАНИЯ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ В КОНТЕКСТЕ «ЕСТЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ»

Аннотация. В статье рассматривается развитие специфического подражательного поведения в динамике возрастного развития, приводятся результаты экспериментов, направленных на изучение значения представляемых моделей (образцов) для активизации развития чрезмерного подражания.

Ключевые слова: подражание, совместная деятельность, воспроизведение образца, модель действия, копирование, «чрезмерное подражание», «естественная педагогика».

Annotation. The article discusses the development of specific imitative behaviour in the dynamics of age-related development, it also shows the results of experiments aimed at understanding the values represented by the models (examples) to enhance the development of excessive imitation.

Keywords: imitation, joint activities, reproduction of a model, an acting model, "excessive imitation", "natural pedagogy".

Введение. Специфическое подражательное поведение человека проявляется достаточно рано в онтогенезе и прослеживается на протяжении всей жизни. Мелтзофф в своём эксперименте (1988) определил, что дети в возрасте 14 месяцев способны копировать, воспроизводить целенаправленное поведение взрослого. Эксперимент заключался в том, что дети наблюдали за экспериментатором, который наклонялся и дотрагивался лбом до крышки пластиковой полупрозрачной коробки, благодаря чему лампа внутри коробки загоралась. Спустя неделю, детям дали поиграть с этой коробкой. Большинство детей повторяли поведение экспериментатора недельной давности, они дотрагивались до коробки головой, хотя им никто не запрещал сделать это рукой. Вывод, который был сделан, заключался в том, что дети не понимали цели своих действий, они воспроизводили специфическое поведение взрослого, а не просто пытались добиться наиболее успешного результата (Meltzoff, 1988) [13]. Таким образом, мы видим, что уже в этом возрасте сам способ использования предмета, которого придерживается взрослый, оказывается самостоятельной ценностью для ребенка, не определяющейся только лишь его функциональным значением, его полезностью.

Однако в исследованиях этого круга довольно быстро возник вопрос, является ли ценным для ребенка именно воспроизведение образца взрослого, или поведение ребенка свидетельствует лишь о том, что он таким

высш.пед.учеб.заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. - 336 с.

2. Методика обучения иностранным языка: традиции и современность / Под. ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2012. – 464 с.

3. Методика преподавания иностранных языков. Общий курс. – Издание второе, переработанное и дополненное / Отв. редактор А.Н. Шамов. – Н.Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2005. - 299 с.

4. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. - М.: Русский язык, 1989. - 279 с.

5. Самарина, Н.В. Реализация интегративного подхода при обучении школьников иноязычной письменной речи с помощью электронных дидактических средств // Иностранные языки в школе. - М., 2016. - № 6. – С. 35-42

6. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс: пособие для студентов пед. вуз. и учителей / Е.Н.Соловова. - М.: АСТ: Астрель, 2008. – 239 с.

7. Шамов, А.Н. Методика обучения иностранным языкам: теоретический курс, учебное пособие / А.Н. Шамов. – Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2012. - 288 с.

8. Щукин, А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / А.Н.Щукин. - М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 746 с.

9. Canale, M., Swain, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. // Applied Linguistics. - 1980. – 25 p.

10. Norris, N. The trouble with competence. // Cambridge journal of Education. – 1991.

Школьные реформы 1958 и 1984 гг. не смогли произвести качественного сдвига в сторону «школы жизни» и воспитательной педагогики. Это стало одной из коренных причин возникновения в СССР ситуации «застоя» и разрушения, несмотря на огромные научно-технические достижения страны и несомненные успехи в культуре, духовной сфере.

В качестве сравнительного анализа того, как эти философско-методологические подходы к педагогическому наследию А.С. Макаренко имели противоречивый характер, мы можем привести зарубежный опыт Польши. Процесс проникновения педагогических идей А.С. Макаренко в Польше, охватывая определенные исторические периоды, имел как инновационный, так и противоречивый характер. Так, первый из этих периодов охватывает послевоенное десятилетие (1946-1956 гг.). В эти годы начинается коренная перестройка всех областей общественной жизни, в том числе системы образования и воспитания. Возникает новый социальный строй, в связи с этим встает задача подготовки людей новой формации. Но как это делать? Никто по-настоящему не знал. Старые учебники по педагогике не дали ответа на этот сложный вопрос и даже его не ставили, не было еще и соответствующего воспитательного опыта. В этих условиях существенную помощь оказывают книги советских педагогов. В наиболее яркой и жизненной форме ответ приносил А.С. Макаренко, его идеи находят в Польше благоприятную почву. Переведенная в 1946 г. на польский язык «Педагогическая поэма» становится подлинным открытием для польских педагогов. Она показывает всю сложность процесса воспитания и перевоспитания в новых условиях и в то же время заражает педагогическим оптимизмом. Далее, переведенные в 50-х годах другие сочинения А.С. Макаренко («Флаги на башнях», «Книга для родителей» и т.д.) еще больше обогащают понимание сущности новой педагогики. К этому времени появились первые работы польских исследователей, в которых раскрывалось творческое наследие А.С. Макаренко (С. Бендковский, К. Мороз, К. Чайковский, А. Яминский и др.). Но внедрение педагогических идей А.С. Макаренко в жизнь во многих случаях шло поверхностно, формально, фрагментарно. Недоставало умения глубоко их осмыслить с учетом условий и особенностей процесса воспитания в Польше в послевоенные годы [2].

В этой ситуации уже тогда выявились различные подходы к оценке деятельности А.С. Макаренко. Прежде всего возникла проблема так называемой специфики его опыта. Многие люди, которые поверхностно подошли к этому вопросу, видели в Антона Семеновича только специалиста по перевоспитанию и ресоциализации юных правонарушителей. Они считали, что идеи и опыт советского педагога можно использовать только в детских исправительных учреждениях. Кстати, эта точка зрения высказывается до сих пор, хотя несостоятельность подобных взглядов уже давно доказана воспитательной практикой.

Во-вторых, возникли споры относительно теоретического значения наследия А.С. Макаренко. Некоторые придерживались мнения, что он не теоретик, а просто хороший практик, а потому нечего у него искать теорию, достаточно позаимствовать его воспитательные приемы и организационные находки. Но именно об этом и писал сам Антон Семенович в «Педагогической поэме», характеризуя свою борьбу с представителями педагогического Олимпа, утверждавшими: «Макаренко – талантливый практик, но не

теоретик». Не все и не всегда умеют найти в этом наследии новые, оригинальные идеи, обогащающие педагогическую теорию в тех или иных условиях.

В-третьих, предметом острых дискуссий стал вопрос о том, следует ли брать из опыта А.С. Макаренко отдельные избранные части или же необходимо его использовать в целостном виде. Первый путь был значительно проще и потому доминировал, но по сути дела давал немного, иногда даже уводил в сторону. Идти же по второму пути, т.е. использовать все основные положения педагогической концепции и опыта А.С. Макаренко, - это была задача не из легких, тем более, в тот период не были еще известны польским педагогам многие его труды.

В-четвертых, возникла еще одна спорная проблема: должно ли макаренковское движение идти снизу, от самих воспитателей и учителей или же надо его побуждать сверху органами народного образования или научными учреждениями? Но все равно остается вопрос, что и как сделать, чтобы это было массовым движением самих педагогов.

Следует подчеркнуть, что все эти проблемы ставились и обсуждались в Польше в течение первых 10 лет знакомства с педагогическими идеями А.С. Макаренко. Однако при всех спорах, которые вызывало его творческое наследие, польские педагоги рассматривали Антона Семеновича как наиболее крупной и влиятельной личности, самого близкого людям представителя советской педагогики, особенно в области воспитания.

Положение резко изменилось после XX съезда КПСС (1956 г.), когда Польша вошла в новую полосу развития. Начался сложный процесс преодоления последствий сталинской концепции развития социализма. Развернулась глубокая критика многих искривлений и ошибок в прошлом, что вело к серьезной переоценке старых ценностей. Такие умонастроения не могли не отразиться и на отношении к наследию А.С. Макаренко. Начался весьма сложный период восприятия его педагогических идей в Польше, который длился примерно до начала 80-х годов.

С другой стороны, именно в эти годы (как реакция на возникшие вопросы и недоразумения) начался процесс глубокого переосмысления отношения к его наследию. Содействовал этому тот факт, что 1955-1957 гг. был опубликован перевод семитомного издания сочинений А.С. Макаренко. Важную роль сыграла также состоявшаяся в 1960 г. общепольская теоретическая конференция, где в целом ряде выступлений прозвучала мысль о том, что наследие А.С. Макаренко содержит в себе огромный потенциал универсальных ценностей, которые обогащают не только педагогику, но и социологию, этику, психологию. Эту точку зрения поддержали также многие польские практики 60-х годов, которые раскрыли возможности использования идей и опыта А.С. Макаренко в детских учреждениях разного типа. Не будет преувеличением считать, что в этот период начался в какой-то мере ренессанс А.С. Макаренко, т.е. возвращение к нему уже на более высоком теоретическом уровне.

Реформа 1992 г., радикально изменяя социально-политические основы российского образования, пошла, однако, всецело по линии прежней «школы учебы». Свойственная советской педагогике и школе недооценка специфических целей и средств воспитания (в отличие от обучения и в связи с ним) была доведена до полного отрицания необходимости воспитания в школе.

условиях языкового вуза. Уровень обученности учащихся среднего звена школы в области иностранного языка не может быть приравнен к уровню владения языком студентов языкового вуза. Мы считаем необходимым пересмотреть понятия «компетенция иноязычной письменной речи» и «структурные компоненты» компетенции иноязычной письменной речи применительно к обучению учащихся средних классов школы.

Под компетенцией иноязычной письменной речи понимается способность учащихся к успешному выполнению иноязычной письменно речевой деятельности на основе владения совокупностью языковых знаний и речевых умений с целью создания письменного иноязычного текста адекватно ситуации общения [5].

Компетенция иноязычной письменной речи, по нашему мнению, представляет собой поликомпонентную структуру, включающую лингвистический, прагматический, социолингвистический, социокультурный компоненты [5].

Стратегическая и дискурсивная компетенции были исключены нами из структуры компетенции иноязычной письменной речи применительно к обучению учащихся среднего звена школы, так как на данной ступени обучения, школьники в силу своего уровня языковой обученности и сформированности общеучебных умений пока не в состоянии соответствовать требованиям Федерального государственного образовательного стандарта, предъявляемым к сформированности данного вида компетенций и ориентированных на выпускника школы.

Поясним набор компетенций, определяющих ее структуру.

Лингвистический компонент предполагает развитие способности учащихся понимать чужие и выражать собственные мысли в устной и письменной форме на основе знаний о системе языка и правилах функционирования единиц языка в речи.

Прагматический компонент направлен на развитие способности учащихся строить высказывание так, что бы была достигнута коммуникативная задача общения.

Социолингвистический компонент ставит своей целью развитие учащихся умения выбирать нужную лингвистическую форму и способ выражения в зависимости от ситуации, коммуникативных целей и намерения говорящего.

Социокультурный компонент подразумевает развитие у учащихся умения использования знаний о национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка.

Выводы. Отечественной и зарубежной методической наукой накоплен достаточный опыт по проблеме обучения учащихся иноязычной письменной речи, которая сегодня рассматривается в контексте реализации компетентностного подхода. Целесообразность выделения в составе «иноязычной коммуникативной компетенции» такой категории, как «компетенция иноязычной письменной речи» является бесспорной. Структурные компоненты названной компетенции позволяют нам рассматривать обучение иноязычному письму через призму компетентностного подхода.

Литература:

1. Гальскова, Н.Д., Гез, Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб.пособие для студ. лингв.ун-тов и фак.ин.яз.

компетенция; прагматическая компетенция; стратегическая компетенция; социокультурная компетенция.

Поясним компоненты компетенции иноязычной письменной речи в понимании этих авторов.

Лингвистическая компетенция проявляется в правильном употреблении форм иностранного языка. Она предполагает знание правил (фонологических, морфологических, синтаксических, лексических) и умение оперировать ими в процессе оформления своей мысли и понимания мысли партнера по общению.

Дискурсивная компетенция проявляется во владении различными типами дискурса. Данный аспект компетенции иноязычной письменной речи предполагает наличие способности связывать одно высказывание с другим, а также способности логически излагать мысли в ситуации письменного общения. Под дискурсивной компетенцией одни исследователи понимают знание того, как соединять грамматические формы и смысловое содержание, чтобы создавать связные устные или письменные тексты различных жанров, функционирующих в различных ситуациях общения [9], другие авторы видят в дискурсивной компетенции вербальные, невербальные и паралингвистические знания, обуславливающие способность надлежащим образом организовывать смысловое содержание устного и письменного текста. (R.C. Scarcella) Принимая во внимание мнения зарубежных авторов, российские ученые понимают под дискурсивной компетенцией способность связывать отдельные предложения в микротекст (абзац) с помощью грамматических, логических, лексических, образных средств и строить письменный текст/дискурс, функционирующий в качестве средства письменного общения.

Прагматическая компетенция заключается в умении добиться поставленной цели в устном и письменном общении с помощью различных приемов получения и передачи информации. В методической литературе прагматическая компетенция определяется как способ оптимального использования языковых средств в целях решения коммуникативной задачи, как способность корректно передать смысловое содержание [10].

Стратегическая компетенция заключается в умении компенсировать недостаток языковых средств в ходе общения. Как компонент компетенции иноязычной письменной речи стратегическая компетенция представляет собой совокупность навыков и коммуникативных умений, позволяющих выбирать и по мере необходимости корректировать соответствующую ситуацию межкультурного общения иноязычную модель письменного текста/дискурса, адекватного коммуникативным намерениям автора и запланированному смысловому содержанию (R.C. Scarcella).

По мнению большинства ученых (Н.И.Гез, Е.Н. Соловова и др.) *социокультурная компетенция* подразумевает владение фоновыми, страноведческими и общекультурными знаниями, выработанными определенным народом и отражающие его культуру, быт и обычаи. Данная компетенция представлена знаниями этносоциокультурного фона конкретных ситуаций иноязычного письменного общения, ценностных ориентаций участников письменного общения, коммуникативно-речевого этикета письменной формы коммуникации, лингвокультурологических особенностей логико-композиционного построения иноязычных письменных текстов [7].

Как было сказано, представленная структурная характеристика компетенции иноязычной письменной речи отражает специфику обучения в

Следствием этого стал бурный рост социальной патологии в детской и молодежной среде, возник «мощный дестабилизирующий фактор длительного действия, который угрожает социальной безопасности» (по определению Министерства образования). Осенью 1999 г. была введена в действие «Программа развития воспитания в системе образования на 1999-2001 годы». Ее реализация столкнулась с огромными трудностями. Существенных изменений к лучшему в школьном воспитании не происходило.

Огромный вклад внес в теорию и практику макаренковедения Кумарин Валентин Васильевич (25.04.1928 — 14.07.2002), доктор педагогических наук, профессор, учёный-макаренковед, публицист, сотрудник АПН РАО с 1965 г. Им защищены диссертации по творчеству А.С. Макаренко. Последние 10 лет жизни предметом исследования учёного стало обоснование методологического фундамента педагогики на базе классического наследия, изучения кризисных явлений педагогической практики, развенчание педагогических стереотипов и догм по проблемам воспитания и обучения.

По его утверждению, до сих пор существует предрассудок, по которому А.С.Макаренко многие "числят" как "советского". То и дело называют: «сталинист», «авторитарист», «тоталитарист», а бывает, и того похлеще... Его педагогика часто представляется и как... «педагогика ГУЛага»... [1, с. 165]. Но удивительно то, что он не был коммунистом. Партийные идеологи, советские образованцы прилагали титанические усилия, чтобы дискредитировать и удушить детище Антона Семёновича ещё в колыбели и на его глазах.14 марта 1928 г. Макаренко выступил с докладом в Украинском научно-исследовательском институте педагогики, изложил свою позицию воспитания, которая дала блестящие результаты в колонии имени Горького. В резолюции, принятой по докладу, чёрным по белому было записано: «Предложенная система воспитательного процесса есть система не советская». Это была сущая правда, и потому Наркомпрос Украины с лёгким сердцем освободил великого педагога «от занимаемой должности».

«В письме Горькому Антон Семёнович оправдывался: «Я из колонии должен был уйти, так как не хотел поступиться ни одним словом из своих педагогических верований» [3]. Удивительно, но Макаренко тогда удалось не только избежать ареста, но и ещё несколько лет продолжать свою практическую «педагогическую эпопею» в Харькове. И это случилось благодаря тому, что, как пишет В.Кумарин, украинские чекисты во главе с кристально честным и умным наркомом Всеволодом Балицким (расстрелянным в 1937г.), подобрали… гения, отдав в его руки только что открытую Коммуну имени Дзержинского [4].

Макаренковеды В.В. Кумарин, А.А. Фролов, специально останавливаются на открытии А.С. Макаренко, которое можно отнести к величайшим открытиям педагогики за всю историю ее существования. Начав свой путь как учитель и вместе с тем приняв участие в еще дореволюционных опытах своего старшего брата В.С. Макаренко, офицера царской Армии, по использованию форм военизации в деятельности подростков (это еще в дореволюционный период), он, глубоко проанализировав ситуацию в возглавляемой им колонии, понял, что процесс воспитания принципиально отличается от процесса обучения, если эти процессы протекают в коллективной форме, потому что требуют совершенно разных коллективов. Суть дела в том, что процесс обучения протекает тем лучше, чем однороднее коллектив: один возраст, один

уровень знаний, сходные способности к обучению и т. д. Напротив, процесс воспитания нуждается в разновозрастном коллективе, где он естественно осуществляется за счет передачи жизненного опыта от старших к младшим при контроле со стороны взрослых. Как показал его пример, достаточно одного такого взрослого, наделенного контролирующей функцией, чтобы избежать пресловутой «дедовщины», и поэтому отправил всех педагогов на преподавательскую деятельность, по существу, единолично руководя процессом воспитания в огромном коллективе детей и подростков и добиваясь при этом ошеломляющих результатов.

Следует отметить и то обстоятельство, что какое-то официальное признание Макаренко в советские времена не помешало незаметно вернуться к концепции «воспитывающего обучения», когда его открытие было вытеснено практикой «воспитывать» почти исключительно в ходе учебного процесса, а значит, не в том коллективе, в котором воспитание осуществляется естественным, природо- и культуросообразным путем. Получилось так, что открытое им методологическое положение о социокультурной сущности воспитательной педагогики как бы остается безжизненным.

Кроме Польши, в Германии А.С. Макаренко — ведущий авторитет для социальных педагогов и социальных работников. Его модель воспитания широко применяется на практике. И нам есть смысл обратить внимание на те стороны его концепции, которые получили мировое признание и важны для современной педагогики, социальной психологии, социологии. Всем известно, что Макаренко работал с детьми, которые совершили преступления, с беспризорными детьми. В таких заведениях нередко происходит деградация ребенка, его приобщение к криминальному сообществу, хотя теми, кто осудил ребенка за преступные деяния на принудительные меры воспитания, ставилась задача его перевоспитания и возвращения в нормальные социальные условия.

Принципиально важно то, что уже в 1920-е годы Антон Семенович понял: перевоспитание и воспитание — один и тот же процесс. Он писал: «Воспитание хороших детей и воспитание правонарушителей не может направляться особенными группами принципов». Принципы воспитания должны опираться на равновесие законов педагогического влияния, социальных требований и задач эпохи. С этих позиций, Макаренко сломал сложившуюся до него систему перевоспитания в учреждениях для несовершеннолетних правонарушителей. Он сделал ставку на самоуправление в детском коллективе, на постановку перед ним серьезных задач (в том числе и в сфере производства: подростки, оказавшиеся в колонии имени Дзержинского, выпускали лучшие фотоаппараты этого времени — ФЭДы). И этот путь дал реальный результат: воспитание в коллективе и труде.

По сути, это позиция социолога, перенесенная в сферу педагогики, т.е. преодоление разрыва в социальных связях, который породил правонарушение или другие отклонения от социальных норм у ребенка. Речь идет об установлении и коррекции социальных связей в обычной ситуации воспитания. Но как обеспечить такой результат? Через опору на здоровый коллектив. Работу педагога с детским коллективом Макаренко строит на доверии и требовательности. Он разрабатывает принципы и технологию передачи воспитательной функции от взрослого воспитателя самим детям, но не детям вообще, а детям, организованным в коллектив. Им доказано, что передача педагогами воспитательной функции детям возможна, во-первых, без

Речевая компетенция (компетенция высказывания) требует от учащихся умения проявлять имеющиеся языковые способности в осуществлении различных видов речевой деятельности: в говорении, аудировании, чтении и письме. И. Л. Бим подчеркивает целесообразность различения четырех компетенций: в говорении, слушании, чтении и письме как составляющих коммуникативную компетенцию [7]. Исходя из вышесказанного, мы делаем вывод о том, что компетенция в письме или, иными словами, компетенция иноязычной письменной речи является одной из составляющих коммуникативной компетенции.

Понятие «компетенция иноязычной письменной речи» предлагается использовать наряду с терминами «письмо» и «письменная речь», обучение которым сегодня рассматривается в контексте реализации компетентностного подхода.

Несколько раньше в методике обучения иностранному языку термин «письмо» использовался в значении «письменная фиксация речи, знаков языка», понимая под этим его технологические и процессуальные аспекты [6].

В лингвистике «письмо» рассматривалось как графическая система в качестве одной из форм плана выражения [4].

В психологии «письмо» описывается как сложный процесс, в котором происходит соотношение речевых звуков, букв и производимых человеком речедвижений. Письменная речь – это процесс выражения мыслей в графической форме [4].

В современной лингводидактике устоялось понимание письма как: 1) знаковой системы фиксации речи, позволяющей с помощью графических знаков передавать информацию на расстоянии и фиксировать ее во времени; 2) вида письменного сообщения, написанного текста, посылаемого с целью передачи информации кому-либо; 3) продуктивного вида речевой деятельности, обеспечивающего выражение мыслей в графической форме. [8] Однако, некоторые исследователи трактуют письмо как: 1) письменную систему языка; 2) письменную речь (акт писания и чтения); 3) форму коммуникации; 4) письменность, то есть весь письменный языковой материал.

Поскольку, понятия «письмо» и «письменная речь» на практике взаимно заменялись, таким образом, считаем необходимым внести уточнения и разграничения указанных понятий.

Согласно определению Е.Н. Солововой, письмо - это созданная людьми вспомогательная знаковая система, которая используется для фиксации звукового языка и звуковой речи. Письменная речь – это самостоятельная система коммуникации, которая, выполняя функцию фиксации устной речи, приобретает ряд самостоятельных функций: она дает возможность усвоить знания, накопленные человеком, расширяет сферу человеческого общения [6].

Категория «компетенция иноязычной письменной речи» включает в себя понятие «письменная речь» и рассматривает его как базовое.

В ходе исследования мы выявили, что в основном проблему формирования компетенции письменной речи изучают специалисты применительно к вузовскому обучению, например Л.В. Каплич и О.В. Кудряшова, занимающиеся проблемой формирования компетенции иноязычной письменной речи у студентов языкового вуза. Они выделяют следующие её составляющие: лингвистическая компетенция; дискурсивная

Таблица 2

Структурные компоненты «коммуникативной компетенции» в отечественной и зарубежной методической науке

Автор	Структурные компоненты (субкомпетенции)
М.А. Ариян	• лингвистическая (1) • социолингвистическая (2) • дискурсивная (3) • стратегическая (4) • социокультурная (5) • социальная (6) • компенсаторная (4) [3]
И.Л. Бим	•языковая (1) • речевая (2) • социокультурная (социолингвистическая, предметная, общекультурная, страноведческая) (5) • компенсаторная (4) •учебно-познавательная [2]
Н.И. Гез	• лингвистическая (1) • метакоммуникативная (2) • вербально-коммуникативная (3) • вербально-когнитивная (4) [35]
Р.П. Мильруд	• грамматическая (1) • прагматическая (2) • социокультурная (5) • стратегическая (4) [4]
Е.И. Пассов	• грамматическая (1) • социолингвистическая (2) • компетенция высказывания (3) • компетенция речевой стратегии (4) [4]
В.В. Сафонова	•языковой (грамматический, лингвистический) (1); • речевой (прагматический, стратегический, дискурсивный) (2, 3, 4); • социокультурный (социолингвистический, лингвострановедческий) (5) [6]
А.Н. Щукин	• лингвистическая (языковая) (1) • речевая (социолингвистическая) (2) • социокультурная (5) • социальная (6) • стратегическая (4) • дискурсивная (3) • предметная (2) • профессиональная [8]
M. Canale, M. Swain	• грамматическая (1) • дискурсивная (3)•социолингвистическая (2) • стратегическая (4) [9]

Большинство исследователей вкладывают свой смысл в понимание того или иного структурного компонента. Выделение И.Л. Бим «учебно-познавательной компетенции» и А.Н. Щукиным «профессиональной компетенции» в структуре коммуникативной компетенции является отличительными особенностями их классификаций. Под «учебно-познавательной компетенцией» И.Л. Бим понимает умение учиться. А.Н. Щукин выделяет в составе коммуникативной компетенции «профессиональную компетенцию» как значимую для будущих преподавателей иностранного языка и включает в данное понятие владение знаниями в области дидактики и методики и способность организовать учебную деятельность учащихся.

устранения педагогов из процесса воспитания. Во-вторых, воспитательная функция передается не толпе детей, а их организованному коллективу. А это значит — системе, где есть подсистема управления, правила поведения и санкции за нарушение этих правил. Где действуют избираемые детьми органы самоуправления и, следовательно, дети, реально осуществляющие главные управленческие функции — планирование, организацию деятельности, контроль.

Выводы. Можно сказать, что концепция А.С. Макаренко универсальна, имея в виду, что опора в воспитании личности на коллектив соответствует особенностям человеческого существования. В философском понимании человек — существо общественное. Индивидуальность формируется не в одиночестве, а в кругу людей, в постоянной коммуникации, в ситуациях руководства и подчинения. Жить в обществе и быть независимым от общества нельзя, и этот социологический постулат характеризует саму основу воспитательной системы Макаренко.

В настоящее время в системе российского школьного образования парадигма воспитания в коллективе, общественно полезном и производительном труде сверстников вновь особо актуализируется и в будущем, возможно, с учетом новых рисков и вызовов современности станет основной в деле воспитания нового поколения.

А.С. Макаренко остается ярким представителем воспитательной педагогики и «школы жизни». Это по существу единственный классик педагогики, всецело посвятивший свою деятельность воспитанию. С позиций, прежде всего, воспитательной педагогики его наследие и должно рассматриваться, расцениваться и осваиваться. За 5 месяцев до своей кончины он говорил: «У нас нет воспитательной педагогики» [5].

Серьезной методологической ошибкой макаренковедения было то, что это наследие осваивалось не в своей самоценности, а под давлением стереотипов современной «школы учебы» и дидактической педагогики. Попытки такого его освоения в педагогической теории и практике не могли и не могут быть высокоэффективными.

Современное восстановление воспитания в России в качестве центральной категории педагогики ведет к пересмотру сложившихся представлений о предмете педагогики как науки, ее задачах и научном методе, понятийно-терминологическом аппарате, сфере ответственности в социально-гуманитарном знании и общественной практике.

Главная заслуга А.С. Макаренко, имеющая огромное значение для современности, состоит в том, что он круто повернул педагогическую мысль и практику в русло воспитательной педагогики и «школы жизни». В этом глубинная суть его конфликта со своим и последующим временем, включая современность.

Литература:

1. Кумарин В.В. Педагогика природосообразности и реформа школы. – М.: Народное образование, 2004. – 624 с.
2. Левин, А. Педагогические идеи А.С. Макаренко в Польше // Ж. «Советская педагогика». - 1989. - № 3. - С. 134-138.
3. Макаренко, А. С. Пед. соч. - М., 1986. Т. 8. - С. 179.
4. Макаренко А.С. Соч. в 7 т. - Т.7. - М., 1958. - С. 350.

5. Переписка Макаренко с женой. - М.,1995. – Т.2. / Макаренко жене 20.10.1932.

6. Чапаев, Н. К. Автореферат диссертации, докт. пед. наук. – Екатеринбург, 1998. - С. 14, 25-26.

Педагогика

УДК 37. 013. 8: 796 (091) (571. 56)

доктор педагогических наук, профессор Неустроев Николай Дмитриевич
ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный
университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск);
старший преподаватель Федоров Данил Семенович
ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный
университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск);

ВОСПИТАНИЕ ПРОСЛАВЛЕННЫХ ВОИНОВ – ЯКУТЯН В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ 1941 – 1945 ГГ.

Аннотация. В статье раскрывается, как большая армия воинов-якутян, воспитанные в духе патриотизма, любви к Родине, на всех фронтах Великой Отечественной войны проявили мужество, храбрость, отвагу и героизм. Из 62 тысяч якутян, призванных на фронт, героически погибли и пропали без вести 37.965. В Якутии за годы Великой Отечественной войны сложилась целенаправленная система физкультурно-массовых, военно-спортивных мероприятий, оборонно-военного Всеобуча, которые сыграли основную определяющую роль в военно-патриотическом воспитании молодежи и подготовке резерва Красной Армии. Именно такие качества бойцов-якутян, как отличных охотников и стрелков, скоростных и выносливых лыжников, вызывали всеобщее внимание и уважение во всех фронтах, Они, будучи уверенными в своих силах и возможностях, всегда находились на передовых позициях, первыми ринулись в бой, показывали примеры мужества и героизма. Командование приказало обратить особое внимание на якутское пополнение и подготовить из них снайперов и разведчиков, артиллерийских расчетов, бригады лыжников быстрого реагирования.

Ключевые слова: воспитание, воины-якутяне, Великая Отечественная война, патриотизм, мужество, героизм, военный Всеобуч, фронт, снайперы, разведчики, лыжники.

Annotation. The article reveals how a large army of Yakutian soldiers on all fronts of The Great Patriotic War, educated in the spirit of patriotism and love to the country, showed courage, bravery, heroism. 37965 Yakutians heroically died and went missing of 62000 who were sent to defend the homeland. During the years of The Great Patriotic War a targeted system of physical culture, sport activities, defense-military universal education was developed, which played a major defining role in military-patriotic education of youth and preparation of The Red Army reserves. Such Yakutian soldier characteristics, as great hunters and shooters, fast and enduring skiers, aroused widespread attention and respect on all fronts of the army. Because of their confidence in their abilities and capabilities, they were always at the forefront and were the first who rushed into the battle, also they showed examples of courage and heroism. Military commanders ordered to pay special

Таблица 1

Понятие «иноязычная коммуникативная компетенция» в научно-методической литературе

Автор	Содержание понятия
И.Л. Бим	•способность и реальную готовность осуществлять иноязычное общение с носителями языка, а также приобщение школьников к культуре страны/стран изучаемого языка, лучшее осознание культуры своей собственной страны, умение представлять ее в процессе общения; [цит. по 2, с. 44]
Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез	• способность человека понимать и порождать иноязычное высказывание в разнообразных социально детерминированных ситуациях с учетом лингвистических и социальных правил, которых придерживаются носители языка; [1, с. 19]
А.Н. Щукин	• способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности [8]

Вслед за большинством исследователей мы считаем иноязычную коммуникативную компетенцию сложным, многокомпонентным понятием. В методике преподавания иностранного языка нет единого мнения по проблеме компонентов, входящих в состав коммуникативной компетенции, однако существующие классификации имеют больше общего, чем различного. Большинство исследователей говорят о том, что человек, обладающий коммуникативной компетенцией должен:

1) владеть знаниями о системе языка, правилами функционирования единиц языка в речи и быть способным с помощью этой системы выражать собственные мысли в устной и письменной форме и понимать чужие;

2) иметь способность выбирать и использовать языковые средства в соответствии с тематикой и ситуацией общения, а также учитывая социальные роли участников коммуникации;

3) иметь способность понимать и строить разные виды коммуникативных высказываний в разных функциональных стилях;

4) иметь способность использовать вербальные и невербальные средства для компенсации недостаточности знаний;

5) владеть знаниями культурных особенностей носителей языка, их традиций, норм поведения и этикета и быть способным их использовать в процессе коммуникации;

6) уметь взаимодействовать с собеседником и проявлять к этому желание.

В табл. 2 представлены структурные компоненты коммуникативной компетенции в интерпретации разных авторов. В скобках после каждого компонента обозначен номер от 1 до 6, соответствующий тому содержанию, которое автор в большей или меньшей степени вкладывает в понимание той или иной субкомпетенции.

личность, способная жить и творить в условиях постоянно меняющегося мира, стала признаваться самой большой ценностью.

Согласно современным требованиям, выпускник школы должен владеть необходимыми компетенциями для осуществления различных видов деятельности, критическим мышлением и опытом творческой деятельности. Он должен уметь пользоваться новыми информационно-коммуникационными технологиями не только в личных, но в профессиональных интересах, быть готовым к межличностному и межкультурному сотрудничеству как внутри своего сообщества, так и на международном уровне.

Достижение такого результата возможно лишь с опорой на личностно-ориентированный подход, когда принимаются во внимание потребности, возможности и способности школьника, и он сам выступает активным субъектом учения. Учитель все больше обретает функции помощника и партнера по общению.

Анализ научно-педагогической литературы позволяет нам утверждать, что в связи с переходом на новую парадигму образования и воспитания большое распространение получил компетентностный подход, который предполагает значительное усиление практической направленности образования и нацелен на развитие личностных качеств учащихся. Результаты такого образования оцениваются по совокупности освоенных компетенций и приобретенных в процессе обучения личностных характеристик учащихся.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи выступает обоснование выделения категории «компетенция иноязычной письменной речи» и определение её структуры в контексте иноязычного школьного образования, а также анализ смежных с ней понятий в отечественной и зарубежной методике преподавания иностранного языка.

Изложение основного материала статьи. В ходе теоретического исследования установлено, что в современной научной литературе существуют два однокоренных понятия, такие как «компетентность» и «компетенция», которые нередко ошибочно отождествляются. Термин «компетенция» относится к термину «компетентность» как частное к общему, то есть сформированная компетентность является результатом сформированности ряда ключевых компетенций.

В ходе анализа методической литературы мы установили, что в качестве современной цели обучения иностранным языкам рассматривается формирование иноязычной коммуникативной компетенции.

Термин «коммуникативная компетенция» появился в 70-е годы 20 века и был связан с психологией развития, когнитивной психологией и социолингвистикой.

Анализ трудов отечественных ученых, позволяет нам сделать вывод, что многие из них формулируют собственные определения понятия «коммуникативная компетенция", большинство из которых близки по содержанию и под «коммуникативной компетенцией» понимают способность и готовность человека к речевому взаимодействию с собеседником. В подтверждение наших слов в табл. 1 представлены определения некоторых авторов.

attention to the Yakutian recruits and prepare them to become snipers and scouts, artillery crew, and quick reaction skiers.

Keywords: education, Yakutian soldiers, The Great Patriotic War, patriotism, courage, heroism, military universal education, forefront, snipers, scouts, skiers.

Введение. Великая Отечественная война 1941-1945 гг. советского народа против фашистских продолжалась долгих 1418 дней. Это были тяжелые дни, когда каждый советский человек понимал, что от него зависит будущее страны, дальнейший ход истории. С первых дней войны работа Комитета по делам физической культуры и спорта при Совете народных комиссаров (СНК) Якутской АССР, районных и городских спорткомитетов, добровольных спортивных обществ была перестроена на военный лад, на подготовку резерва Красной Армии и оборонных кадров в соответствии с приказом № 188 Всесоюзного комитета по делам физической культуры и спорта при Совнаркоме СССР [6, с. 40-55].

Руководство и контроль за работой комитетов по физической культуре и спорту осуществлялись Областным комитетом партии и совнаркомом Якутской АССР. Всеобщее обязательное военное обучение граждан (Всеобуч) с целью подготовки резерва Красной Армии проводилось в тесном контакте с комсомольскими, профсоюзными организациями, военными комиссариатами, организациями Осоавиахима, местными районными органами управления. Областной комитет ВКП(б), Совнарком Якутской АССР в первый период Великой Отечественной войны приняли 19 постановлений по вопросам физкультурной работы в республике и деятельности организаций Осоавиахима. Следует особо отметить, что Осоавиахим была самой массовой оборонной организацией. Он подчинялся ЦИК Якутии и тесно взаимодействовал с военным комиссариатом. В 1941 году в организациях Осоавиахима СССР насчитывалось 22.764 члена. Из них обучалось различным военным специальностям 2 млн. 600 тысяч человек. Первым председателем Осоавмахима в Якутии в еще 1927 г. был избран М.К. Аммосов [5, с. 31-32].

В годы войны более 62 тысячи якутян были призваны на фронт, в том числе 418 женщин. Из них героически погибли и пропали без вести 37.965 тысяч якутян. Во всех фронтах бойцы-якутяне показали себя отважными, подготовленными и умелыми воинами. Этому во многом способствовала их природная смекалка, выносливость, физическая, военно-спортивная подготовленность.

Главной задачей в рамках Всеобуча была подготовка бойцов-лыжников, рукопашного и штыкового боя, гранатометчиков, ручных и станковых пулеметчиков, истребителей танков, снайперов, инструкторов санитарного дела (женщины), радистов, разведчиков, связистов, парашютистов и др. Наряду с работой в пунктах Всеобуча физкультурные организации проводили широкую спортивно-массовую работу: не прекращались чемпионаты республики по лыжному спорту, легкой атлетике; профсоюзно-комсомольские лыжные и легкоатлетические кроссы, соревнования по приему норм БГТО, ГТО 1-ой и 2-ой ступеней. Проводились различные военизированные соревнования, походы, дальние лыжные переходы и т.д. Они дополняли программу Всеобщего военного обучения. Общая ситуация была такова, чтобы каждый гражданин был способным носить оружие, в совершенстве овладел военной техникой и в любую минуту был готов встать на защиту Отечества.

Цель исследования. Раскрыть военно-спортивную подготовленность, высокое патриотическое сознание бойцов-якутян в годы Великой Отечественной войны 1941-1945 гг. Показать как они отличились в качестве метких стрелков, прославленных снайперов и скоростных, выносливых лыжников особого назначения и быстрого реагирования. За все годы войны на всех фронтах они выступили инициаторами снайперского движения, лично уничтожив каждый по несколько сот солдат и офицеров фашистских захватчиков.

Методология и методы исследования. Методологической основой исследования выдвигается концептуальное положение о том, что военно-спортивная, физическая подготовленность, высокое патриотическое сознание воинов-якутян было обеспечено оборонно-массовой работой Осоавиахима, экстренным военным положением с началом войны, идейно-политической и мобилизационно-организационной деятельностью партии и правительства, комитетов физической культуры и спорта, комсомольских и профсоюзных организаций, добровольных спортивных обществ, массовым физкультурно-спортивным движением и военным Всеобучем среди населения и молодежи по подготовке военных специалистов, резерва Красной Армии.

Методы исследования: сравнительно-исторический анализ, изучение исторических архивных документов, трудов исследователей-историков о Великой Отечественной войне 1941-1945 гг. (П.Н. Токарев, С.Н. Горохов, Д.Д. Петров, А.А. Павлов и другие.

Основная часть. Население, особенно молодежь, стало систематически заниматься сдачей норм на оборонные значки и активно участвовать в массовых физкультурных, военно-спортивных, оборонных мероприятиях. Благодаря этому, в годы войны непрерывно шло пополнение Красной Армии десятками тысяч грамотными, подготовленными бойцами. В частности, в стрелковых занятиях и соревнованиях подготовлены многочисленные ворошиловские стрелки.

С первых дней войны во всех фронтах бойцы-якутяне отличились как меткие стрелки и скоростные, выносливые лыжники, стали инициаторами снайперского движения и лыжных бригад быстрого реагирования. Это обстоятельство объясняется тем, что якуты по характеру своего традиционного уклада жизни и деятельности были хорошими охотниками и скотоводами, что требовало большой природной и физической смекалки, жизнеспособности в суровых условиях Севера. Испокон веков у жителей Якутии традиционно велась охота, как один из основных средств существования. Это охота на диких животных и пушных зверей – белок, горностаев, лисиц, песцов, соболей и т.д. С малых лет люди учились стрелять метко, определять по следам и повадкам, когда и какой зверь прошел, где и как его преследовать. В свою очередь, все это связано с их наблюдательностью, находчивостью, предчувствием, осторожностью. Собираясь на охоту и преследуя зверей, люди преодолевали иногда большие расстояния на несколько дней. Получалось так, что сама жизнь требовала того, чтобы они стали выносливыми, физически развитыми, мужественными; были способными и умелыми переносить трудности и лишения. Разумеется и то, что все это передавалось из поколения в поколение, набирая исторический опыт и премудрости охотничьего дела.

Следует отметить, что о якутах, как метких стрелков, узнали в стране еще до начала войны, в 1938 году на Спартакиаде народов СССР участвовали по

современном вузе. – Барнаул: Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова, 2010. С. 154-158.

4. Максимов В.Г. Технология формирования профессионально-творческой личности учителя. - Чебоксары: ЧГПИ, 1996. - 227 с.

5. Салимуллина Е.В. Формирование лидерских качеств студентов – будущих учителей как актуальная социально-педагогическая проблема // Материалы международной научно-практической конференции: Современные направления теоретических и прикладных исследований 2013. - Выпуск 1. том 12. - Одесса: Куприенко, 2013 - С. 3-6.

Педагогика

УДК:372.881.1

кандидат педагогических наук Самарина Наталия Владимировна
Сарапульский политехнический институт (филиал)
Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ижевский государственный технический университет имени М. Т. Калашникова» (г. Сарапул)

КАТЕГОРИЯ «КОМПЕТЕНЦИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ» И СМЕЖНЫЕ С НЕЙ ПОНЯТИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема выделения в структуре «иноязычной коммуникативной компетенции» ее речевой составляющей-«компетенции иноязычной письменной речи». Автор дает научное обоснование необходимости выделения письменно-речевой субкомпетенции на основе анализа основных смежных с ней понятий, описанных в отечественной и зарубежной методике. В статье рассматривается и поясняется структура выделяемой компетенции иноязычной письменной речи в контексте обучения школьников иностранному языку.

Ключевые слова: компетенция, иноязычная коммуникативная компетенция, иноязычная письменная речь, письмо, компетенция иноязычной письменной речи, иноязычное школьное образование.

Annotation. This paper is devoted to the problem of foreign writing subcompetence extraction in the structure of foreign communicative competence. The author scientifically proves the necessity of this process according to the analysis of the main related term, described by domestic and foreign scientists. This article presents and clarifies the structure of foreign writing competence according to the peculiarities of teaching foreign language at school.

Keywords: competence, foreign communicative competence, foreign writing, writing, foreign writing subcompetence, school foreign language teaching.

Введение. Общественно-политические, экономические и социальные изменения, произошедшие в нашей стране за последние десятилетия, привели к значительным преобразованиям и в образовательной сфере. Произошла смена концептуальных основ, образовательной и воспитательной парадигмы.

Установка ориентирования на «среднего» ученика уступила место подходу, нацеленному на полноценное развитие каждого ученика, на его самоопределение и самореализацию. Свободная, развитая и образованная

подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности способствует активизации, практическому применению сформированных у студентов умений и навыков, а также формированию личностных и профессиональных качеств, в том числе и лидерских.

По результатам исследования, 84% студентов отметили, что работают над формированием у себя лидерских качеств. Необходимо также отметить, что выделенные ими условия носят практический характер, то есть в основе их выделения лежит представление о том, что формирование лидерских качеств происходит только в процессе осуществления какой-либо деятельности. Наименьшее количество респондентов признали, что формирование теоретической базы лидерства не имеет принципиального значения.

Выводы. Принятие определенных психолого-педагогических условий как значимых в процессе формирования лидерских качеств и соотношение их важности для конкретного студента демонстрируется, на наш взгляд, следующими факторами:

1. наличие или отсутствие в вузе тех или иных условий формирования лидерских качеств,
2. активная и пассивная позиция студентов в определенном виде деятельности, способствующие формированию у него лидерских качеств.

С первых дней учебы студенты педагогического вуза раскрывают для себя специфику будущей профессиональной деятельности, расширяют свои представления о требованиях к личности специалиста. При этом они делают акцент не только на совершенствование личностных качеств, сформированных еще в школьные годы, но и рассматривают эти качества под углом профессионального зрения.

Лидерство рассматривается, как проявление их активной жизненной позиции, что, безусловно, позволяет применять новые подходы в решении актуальных проблем образовательного процесса в современной школе. От современных выпускников педагогического вуза ждут неординарных, смелых идей, обеспечивающих как развитие образовательной системы в целом, так и личностное развитие школьников. Кроме того, лидерские качества составляют основу формирования управленческих умений и навыков. Таким образом, для достижения целей обновляющегося общества необходимо не только проявление профессионализма, но и применение лидерских способностей.

Литература:

1. Авдеева А.В., Пучков Н.П. Организация воспитательной работы в вузе по формированию лидерских качеств обучающихся / Н.П. Пучков, А.В. Авдеева. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2009. – 28 с.

2. Башина Т.Ф. Лидерство в педагогической деятельности: специфика проявления и психолого-педагогические условия формирования лидерских качеств у будущих учителей // Высшая школа: знания или умения" инновационные подходы в образовании: Материалы Всероссийской научно-практической молодежной конференции / отв. ред. И.Ф. Исаев. - Белгород: ИПК НИУ "БелГУ", 2012. - 264с. - С. 195-199.

3. Кирюшина П. Ю., Тихонова Е. Л. Развитие лидерских качеств у социально-активных студентов как принципиальная задача воспитания в высшей школе // Материалы Всероссийской научно-практической конференции: Основные проблемы и направления воспитательной работы в

стрельбе бойцы якутской национальной военной школы Догоров Кирилл Петрович, Иванов Дмитрий Тихонович, Сатыров Егор Михайлович, Харитонов Николай Петрович. Они заняли 3-е общекомандное место. Поздравил их маршал Советского Союза С.М. Буденный и наградил малокалиберными винтовками.

В сентябре 1939 г. нарком обороны СССР К.Е. Ворошилов в директиве Военным советам армейских округов подчеркивал, что хороший охотник - … опытный разведчик, меткий стрелок, выносливый и способный в любых условиях переносить трудности походной жизни» [1, с. 19]. В целом эти наблюдения одного из известных советских военачальников, имели под собой реальную почву. В ходе борьбы с фашистской Германией они полностью подтвердились. Охотники тайги и тундры, наравне с другими воинами советской страны, доказали правоту высказываний наркома обороны.

В связи с этим заслуживает внимания тот исторический факт, что на основе постановления Совнаркома СССР и Всесоюзного комитета по делам физической культуры и спорта в конце 1941 г. начали массовую регистрацию охотников – любителей и охотничьих гладкоствольных ружей. Было установлено, что имеется 12.154 охотника-любителя и 12.520 охотничьих ружей. Скорее всего, это было связано с мероприятиями оборонно-массовой работы и подготовки резерва Красной Армии.

Отличившиеся на фронтах войны бойцы-якутяне выступили инициаторами снайперского движения, которое, как изложено в политдонесении политотдела 110 стрелковой дивизии 33 армии, началось по инициативе комсомольцев 1291 стрелкового полка, в котором воевали впоследствии прославленный якут-снайпер А.А. Миронов, С.Г. Ковров, Д.А. Гуляев, Ф.М. Охлопков, И.Н. Кульбертинов и другие посланцы Якутии. О боевых качествах сибиряков, в том числе якутян, маршал А.И. Еременко писал: «Говоря о воинах-сибиряках, … надо сказать, что они не только зоркие следопыты, сверхметкие стрелки, неутомимые лыжники, но и отличные танкисты, артиллеристы, связисты и летчики…» [3, с.13]. На других фронтах войны снайперское движение распространялось именами прославленных снайперов-якутян, таких как Протодьяконов Г.Д., Захаров В.Н., Кондаков Н.А., Федоров Н.В., Корякин К.Е., Корниенко М.М., Кычкин И.С., Бочкарев И.С., Федоров Г.К., Попов К.В., Петров Е.К., Будурусов В.Д., Заровняев Р.С., Новгородов И.Ф., Прохоров Н.В., Веревкин П.Н., Максимов П.Н., Погодаев И.В., Окороков Г.М., Мыреев Е.И., Тимофеев С.Ф. и другие. Каждый из них вел официальный, зарегистрированный командованием счет лично пораженных врагов. Так, на счету у Героя Советского Союза Ф.М. Охлопкова было 429 уничтоженных солдат и офицеров противника, И.Н. Кульбертинова – 487, Е.К. Петрова – 240, Героя Советского Союза А.А. Миронова – 129, Г.К. Федорова – 116, Д.А. Гуляева – 112 и т.д. Особо отличившимся снайперам с мая 1942 г. стали вручать нагрудной знак «Снайпер». Такого редчайшего знака фронтовой доблести удостоились более 100 воинов-якутян [4, с. 4].

В телеграмме управления запасных частей Красной Армии штабу Уральского военного округа от 15 августа 1942 г. говорится об обучении якутов как разведчиков и снайперов. Далее находим такой текст: «В запасные стрелковые части округа поступила первая значительная группа якутов. Якуты отличные охотники, также отличные стрелки. На эти качество якутов и нужно обратить внимание командиров запасных частей и обучать как разведчиков и

снайперов. О ходе и результатах обучения, а также распределении их по подразделениям доложить каждые 10 дней, начиная с 20 августа». Телеграмма начальника штаба округа своим подразделениям от 17 августа 1942 г.: «… Якуты – отличные охотники. Такие же отличные стрелки. Командующий войсками приказал – на эти качества якутов нужно обратить внимание командиров частей и обучать якутов как разведчиков и снайперов». Далее, донесение штаба от 20 августа 1942 г.: «Из прибывшего пополнения якутов отобрано: снайперов – 95, разведчиков – 17. Отбор и изучение продолжается» [4, с. 6].

11 февраля 1942 г. было отдано командирам подразделений специальное боевое приказание штаба дивизии № 5. В нем говорится: «Использовать прибывшее пополнение якутов-охотников для поражения отдельных целей: наблюдатель, офицер, пулеметный и минометный расчеты. В процессе боя выявлять снайперские орудия и ставить им задачи по уничтожению отдельных огневых точек» [7, л. 30].

Боец-якут С.И. Бушков в одном бою один встретился с группой противников в 30 человек. Он не растерялся, а открыл огонь и убил 10 немцев, а остальные разбежались. Фронтовая газета «За Родину» об этом писала: «Из далекого Нюрбинского района Якутской АССР приехал Сафрон Иванович Бушков со своими товарищами защищать счастье и светлое будущее своего народа. Военная учеба в далекой Сибири не прошла для него даром. А самое важное – храбрость, решительность и выдержка. Ярко обнаружились у него эти черты, когда пришлось лицом к лицу столкнуться с ненавистным врагом…». С полуавтоматом в руке Сафрон притаился у деревни Карцово в засаде. Его белый халат сливался с сугробами снега. Не рассчитывал он, что ему придется встретиться одному с целым отрядом. Ни на минуту не сомневаясь, Сафрон подумал о том, что комсорг умрет, но не отступит. Завтра мои комсомольцы узнают, как нужно драться с врагом! Да, действительно, комсомольцы, молодежь были в восторге от подвига комсорга Сафрона Бушкова [4, с. 11].

В боях с немецко-фашистскими захатчиками боец-якут Степан Ковров показал высокое мастерство воина, его мужество и отвагу. «Равняйтесь на лучших пулеметчиков и стрелков как Нилов, Ковров, Дьяконов, Гаврилов и Кувшинов» - призывал тогда «Боевой листок», который выпускался в 1287 стрелковом полку. Он стал гордостью всего полка, всей дивизии. Как лучший боец был принят в ряды партии. Будучи коммунистом, он проводил большую агитационную работу среди бойцов-якутов и всегда отличался своим мужеством в выполнении боевых заданий. Так, Степану Коврову было дано очередное боевое задание: разведать расположение противника и достать «языка» в третьей, еще не освобожденной деревне. Искусно маскируясь, Степан проник через густую сеть дозоров в занятую противником деревню и точно установил численность находящихся в ней фрицев, наличие боевой техники и месторасположение штаба. После этого, выждав удобный момент, стал выбираться из деревни. На окраине ее он заметил двух немецких разведчиков. Осторожно, прячась в глубоком снегу, он последовал за ними. С наступлением темноты, незаметно приблизившись к одному из них, молниеносно нанес ему в спину смертельный удар красноармейской финкой, второго после короткой схватки оглушил кулаком и к утру доставил в расположение командования [4, с. 13-14].

Прославился на фронте, как отличный снайпер, эвенк Иван Николаевич Кульбертинов. До войны он был охотником. За перевыполнение плана добычи

преподавателей педагогического вуза. Высокий уровень профессиональной культуры проявляется в способности преподавателей целенаправленно и систематически осуществлять работу по профессиональному становлению студентов будущих педагогов лидеров. Преподавателям важно ориентировать студентов на разработку программы по самовоспитанию и саморазвитию личностных и профессионально значимых качеств на основе самооценки с учетом индивидуальных особенностей.

Стоит отметить, что целенаправленная деятельность по созданию в вузе психолого-педагогических условий предполагает не только изучение состояния воспитывающей и образовательной среды, а так же определение отношения студентов к формированию лидерских качеств, как профессионально-значимых качеств будущего педагога.

В ходе исследования нами был проведен опрос студентов педагогического вуза, с целью выявления актуальности формирования лидерских качеств и выявления психолого-педагогических условий влияющих на их формирования. По мнению студентов, наличие лидерских качеств у педагога способствуют повышению качества образовательных услуг (100% респондентов), а также влияет на развитие личности в целом (98% респондентов). Актуальность формирования лидерских качеств, их значимость для последующей профессиональной деятельности также подтверждают 98% опрошенных студентов. При этом актуальность формирования лидерских качеств, по их мнению, определяется:

1. необходимостью формирования педагога нового поколения, отвечающего современным социальным требованиям;
2. влиянием лидерских качеств на повышение эффективности профессиональной деятельности;
3. способностью педагога лидера мыслить стратегически при преобразовании учебно-воспитательного процесса в школе;
4. обусловленностью процесса формирования лидерских качеств у школьников наличием этих качеств у педагога;
5. положительным воздействием лидерских качеств педагога на формирование нравственности учеников;
6. значимостью лидерских качеств в процессе становления конкурентоспособной личности будущего педагога;
7. способностью педагога лидера воздействовать на коллег и инициировать изменения в процессе преподавания.

По мнению респондентов, формирование лидерских качеств возможно при наличии совокупности определенных факторов и условий в вузе. Соотношение и определение степени значимости тех или иных психолого-педагогических условий студентами оцениваются по-разному. По мнению 82% студентов, принявших участие в исследовании, определяющее значение в формировании лидерских качеств студентов имеет самостоятельная работа по созданию творческих и социальных проектов. Более 70% респондентов отмечают влияние научно-исследовательской работы и участие в научно-практических конференциях, конкурсах научных работ, предметных олимпиадах на формирование лидерских качеств. Формированию определенных качеств лидера содействует участие в студенческом самоуправлении, творческая деятельность, волонтерская деятельность, членство в молодежных объединениях. Педагогическая практика одна из форм

курсу насыщение содержания психолого-педагогических дисциплин. Необходимым представляется формирование у студентов теоретической базы лидерства: сформированность представлений о сущности лидерства, значимости лидерства в педагогической профессии, наличие знаний о существующих концепциях и теориях лидерства, способов и факторов формирования лидерских качеств, специфики педагогического лидерства. Реализация данного условия содействует формированию теоретической основы и практической реализации лидерства.

Важным педагогическим условием по организации процесса формирования лидерских качеств у студентов представляется разнообразие видов деятельности обучающихся, как в образовательной, так и в воспитательной среде вуза. Обеспечению данного условия способствует участие в научно-практических конференциях, исследовательской деятельности, творческой деятельности, волонтерской деятельности. Именно деятельность выдвигает лидера. Деятельность помогает проявлять личные наклонности и интересы, позволяет реализовывать желания. Преподавателям при этом важно направить усилия студентов на целесообразную, социально значимую деятельность.

В процессе формирования лидерских качеств значимым является реализация такого вида деятельности, профессиональное и личностное общение в процессе организации кураторской деятельности. Помимо своей первостепенной задачи в рамках становления лидера, данный вид деятельности способствует обогащению профессионального опыта организации воспитательной работы старшекурсников, а также содействует решению проблемы адаптации первокурсников к условиям профессионального образования.

Одним из педагогических условий является включенность студентов в процесс осуществления студенческого самоуправления, которое представляет собой не только деятельность студентов по решению важных вопросов студенческой жизни, но и одну из форм воспитательной работы в высшем учебном заведении. Студенческое самоуправления, является эффективной формой организации жизнедеятельности студенческого коллектива, в значительной степени способствует приобретению ими значимого социального опыта, формированию ценностного отношения к социальной практике. Развитие студенческого самоуправления можно рассматривать как часть гражданского воспитания, задачами которого является воспитание лидера, формирование навыков общения, работы в коллективе, развитие творческих способностей. Посредством студенческого самоуправления студенты приобретают возможность реализовать себя, свои способности и сопоставить уровень своей готовности к социально значимой деятельности с требованиями, предъявляемыми обществом.

Участие в социально-проектной деятельности, так же рассматривается как одно из педагогических условий формирования лидерских качеств у будущих педагогов. Предполагает реализацию практических навыков лидера. Лидерство становится в данном случае проявлением социальной активности, что способствует личностному развитию, формированию профессионально значимых качеств.

Стоит отметить, что важным педагогическим условием формирования лидерских качеств студента является проявление профессиональной культуры

пушнины получал премии и награды. В 1942 г. призван в Армию. Военную подготовку прошел в окрестностях г. Пермь на Урале. Здесь он отличился как хороший стрелок и по бридаге занимал первое место по бегу. Однажды батальон посетил командир бригады. При нем проводилось соревнование по стрельбе. Кульбертинову было предложено стрелять макет самолета, который двигался на проволоке. Комбриг отметил отличное попадание и предложил тут же дать ему снайперскую винтовку. С 12 февраля 1943 г. начал свой боевой путь в составе 7 гвардейского воздушно-десантного стрелкового полка. Под деревней Первомай (Центральный фронт) истребил из снайперской винтовки до 20 гитлеровцев и уничтожил пулеметный расчет, за что приказом по полку от 18 июля 1943 г. награжден медалью «За отвагу». В боях за удержание и расширение плацдарма на правом берегу р. Днепра И.Н. Кульбертинов, находясь беспрерывно на передовой в качестве снайпера, убил 59 солдат и офицеров противника. Когда продвижению наших войск мешал огонь трех пулеметов противника, он выдвинулся вперед и уничтожил расчеты этих пулеметных точек, обеспечив тем самым дальнейшее продвижение без потерь. За этот подвиг И.Н. Кульбертинов награжден орденом «Красного знамени» [8, л. 157]. За дальнейшие свои подвиги он награжден орденами Отечественной войны 2 и 1 степени [9, л. 254]. В 1945 г. он был представлен на присвоение Героя Советского Союза. Но в этот момент немецким снарядом были уничтожены знамя и документы дивизии, в том числе и его представление. В результате не удалось ему получить это высокое звание. Он имел самое большое количество на личном счету - 487 уничтоженных немецких солдат и офицеров. О легендарном снайпере хорошо знали противники, они тоже серьезно охотились за ним. И.Н. Кульбертинов нагнетал противнику большой страх: когда он выходил на линии фронта, немцы говорили: «Внимание! Внимание! Появилась ночная сова». Надо сказать, что ему крупно не повезло. Потерять знамя дивизии в любом случае означало, что этой дивизии вовсе нет.

Чудеса храбрости проявил молодой воин Г.Д. Протодьяконов, служивший в 13-й гвардейской дивизии генерала Родимцева. Он командовал орудийным расчетом. В бою за Мамаев Курган орудие Протодьяконова выдвинулось на переднюю линию для стрельбы прямой наводкой. Умело замаскировавшись, бойцы вели прицельный огонь и уничтожили 9 точек и 4 блиндажа противника. По воспоминаниям маршала Советского Союза В.И. Чуйкова, отважный якут в единоборстве уничтожил несколько танков противника, причем прицеливаясь через ствол орудия. Его образ запечатлен на знаменитой диораме «Сталинградская битва» [3, с. 14].

Неувядаемой славой покрыл себя сын якутского народа Ф. К. Попов. Он - первый якут, удостоенный высокого звания Героя Советского Союза. О его подвиге командир полка полковник Рыбченко и командир дивизии генерал-майор Баранов писали: «…Противник, укрепившись на выгодном рубеже, сильным артиллерийско-минометным огнем и авиации не давал возможности переправиться нашим войскам на правый берег Днепра. Тов. Попов, презирая смерть, одним из первых бросился в воду и переплыл на правый берег. Первым вскочил в траншею противника, в схватке истребил 23 солдата и офицера противника. Благодаря его ураганному огню по контрнаступающему противнику, роте удалось перейти на правый берег. Огнем из автомата и трофейного пулемета, отражая повторную контратаку, нанес противнику значительные потери, истребив 50 солдат и офицеров. Тем самым

способствовал переправе на правый берег реки Днепра наших подразделений». В свои 20 с лишним лет, будучи призванным в действующую армию, Федор был рослым и физически развитым, был одним из активных организаторов Осоавиахима и оборонно-массовой работы в родном селе, всегда был победителем различных спортивных соревнований районного и республиканского уровня [3, с. 16].

О непрерывном росте, целенаправленном и планово-мобилизационном характере военно-патриотической и оборонно-массовой работы с молодежью и населением Якутии можно представить по следующим основным показателям (см. таблицу):

Специальность	1941	1942	1943	1944	1945	Всего
Младших командиров	112	20	47	49	76	304
Ручных пулеметчиков	-	46	532	152	597	1327
Станковых пулеметчиков	63	-	209	89	202	563
Автоматчиков	40	316	501	496	695	2048
Снайперов	-	43	362	124	238	767
Истребителей танков	-	169	717	-	-	887
Лыжников		9000	10678	9918	10565	40161
Бойцы-стрелки						
Подготовлено населения к ПВХО	54620	127832	36227	22385	22252	263316
БГТО	620	940	1147	1655	811	6536

Из данных таблицы видно [5, с.34-35], что физическая культура и спорт в годы войны стали достоянием широких масс трудящихся, школой подготовки резерва бойцов Красной Армии, имея ярко выраженную военно-патриотическую направленность. В частности, усиленно было подготовлено 40.161 бойцов-лыжников. Неслучайно то, что 19-я отдельная лыжная бригада была сформирована в основном из посланцев Якутии и в ее составе было 597 якутов. Перед лыжной бригадой была поставлена задача форсировать по льду озера Ильмен, предстояло пройти свыше 30 километров (2, с. 4).

Выводы. В Якутии за годы Великой Отечественной войны сложилась целенаправленная система физкультурно-массовых, военно-спортивных мероприятий, оборонно-военного Всеобуча, которые сыграли основную определяющую роль в военно-патриотическом воспитании молодежи и подготовке резерва Красной Армии.

Одним из главных направлений в работе комитетов физкультуры и спорта было военно-патриотическое, физкультурно-спортивное воспитание молодежи, бойцов Всевобуча. Воспитание их в духе патриотизма, коллективизма, любви к Родине способствовало развитию у них стремления к ее защите, отваге, храбрости и героизму. Свидетельством этого является героизм и храбрость, мужество и отвага прославленных воинов-якутян, которые они проявили на

условия – образовательная среда вуза, насыщенное содержание педагогических дисциплин, разнообразие видов деятельности, профессиональное и личностное общение. В основе выделения данных условий, по нашему мнению, должно быть признание того, что формирование лидерских качеств является результатом совместной деятельности студентов и преподавателей. Следовательно, для выявления психолого-педагогических условий формирования лидерских качеств будущего педагога необходимо четко представлять совокупность всех факторов.

Во время профессиональной подготовки для студентов все больше создаются условия, благоприятствующие формированию лидерских качеств. В ходе исследования мы постарались выявить и обосновать психолого-педагогические условия, обеспечивающие не только профессиональное становление, но и становление педагога лидера.

К первой группе условий можно отнести психологические условия, влияющие на эффективность процесса формирования лидерских качеств. Одно из важнейших условий – это учет психологических способностей личности студента. Лидерские характеристики развиваются на основе врожденных особенностей личности, но определяющим фактором все-таки выступает социальное окружение. Без окружения невозможно сформировать лидерские качества, умения и навыки. Лидера выдвигает деятельность. Через специально организованную, разнообразную по содержанию деятельность можно создать не только ситуации, направленные на сплочение социальной группы, но и благоприятные возможности для успеха студентов, обладающих развивающимся потенциалом влияния и на окружающих.

В процессе подготовки педагога лидера важным является также формирование у будущих педагогов мотивации и позитивного отношения к лидерству, уверенности в своих силах, готовности к принятию ответственности в решении важнейших вопросов, упорства в реализации целей и других качеств личности, характеризующих активную жизненную позицию [2]. Формирование мотивации и выявление ценностных характеристик приобретаемой профессии способствуют повышению активности личности, а так же направляют ее на самостоятельную работу по формированию лидерских качеств и профессиональному становлению. Реализация данного условия способствует формированию эмоционального настроя студентов, положительного отношения к профессиональной деятельности и желания стать лидером.

К психологическим условиям относится также устранение психологических барьеров [2]. Профессиональное становление, так же как и формирование лидерских качеств сопровождается проявлением тревоги, связанной с неуверенностью личности в себе, страх выделиться из толпы, взять на себя ответственность, что является своеобразным препятствием для успешной организации данного процесса. Соответственно, становится важным своевременное устранение таких препятствий. Реализацию данного условия можно рассматривать через проведение в педагогическом вузе различных психологических тренингов, направленных на устранения психологических барьеров.

Вторая группа условий раскрывает педагогические условия. Одно из главных педагогических условий формирования лидерских качеств у будущих педагогов - это систематически обновляющееся и усложняющееся от курса к

первую очередь, во время обучения в вузе. Таким образом, между формированием у студентов профессиональных компетенций и формированием лидерских качеств есть взаимосвязь. И без понимания данной взаимосвязи невозможно подготовить современного конкурентоспособного педагога лидера.

Формулировка цели статьи. В данной статье мы постарались сформулировать психолого-педагогические условия, влияющие на формирование лидерских качеств студентов будущих педагогов и выявить их значимость для последующей профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Процесс подготовки будущих педагогов лидеров, по мнению Е.Л. Тихоновой, включает в себя два этапа:

1. выявление лидерского потенциала у студентов;
2. целенаправленная работа по формированию и развитию лидерских качеств студентов.

Важную роль на этапе выявления лидерского потенциала играет внеучебная деятельность студентов: участие студентов в конкурсах воспитательного, творческого или научно-практического характера. Второй этап в процессе формирования будущего педагога лидера заключается в целенаправленном воздействии на личность студента, целью которого является формирование у студента лидерских качеств, как в процессе обучения, так и в ходе применения на практике полученных навыков и умений. Данное разграничение не является принципиальным, так как реализуется преимущественно в процессе реализации студенческих проектов. Формирование лидерства представляется возможным так же через спецкурс по лидерству [3].

Два направления в работе по формированию лидерского опыта студентов выделяют такие авторы, как А.В. Адеева и Н.П. Пучков:

1. организация и проведение групповых, факультетских и вузовских мероприятий;
2. участие в студенческих научно-практических конференциях - публичная самопрезентация.[1]

А.С. Белкин считает, что стратегия обогащения лидерского опыта выступает в форме витагенной стратегии, которая способствует активизации лидерских возможностей студентов в процессе личностного становления, удовлетворению лидерских потребностей в самоактуализации, признании. [1]. В процессе организации учебно-воспитательной работы, необходимо учитывать потребность будущего педагога в подтверждении актуальности и востребованности образовательных услуг, что порождает необходимость формирования у студентов различных форм лидерского опыта.

При рассмотрении вопроса организации процесса формирования лидерских качеств у студентов необходимо выявить психолого-педагогические условия, обеспечивающие становление будущих педагогов лидеров.

Под «педагогическими условиями» в педагогике принято понимать совокупность объективных и субъективных факторов, необходимых для эффективного функционирования всех компонентов образовательной системы. [4, 115]. Формирование лидерских качеств – это сложный процесс, в основе которого, лежат два источника: внутренние условия – психологические особенности личности, мотивация и готовность к проявлению лидерства, активная познавательная деятельность, личный практический опыт, и внешние

фронтах Великой Отечественной войны. Многие из них удостоились звания Героя Советского Союза, награждены орденами и медалями.

Многотысячные посланцы Якутии первых призывов, направленные в действующие войска передовых позиций, беспощадно уничтожали фашистов. Среди них было немало бойцов, которые умело сочетали воинское мастерство с физической закалкой в боях за Родину. Именно такие качества бойцов-якутян, как отличных охотников и стрельков, скоростных и выносливых лыжников, вызывали всеобщее внимание и уважение во всех фронтах, Они, будучи уверенными в своих силах и возможностях, всегда находились на передовых позициях, первыми ринулись в бой, показывали примеры мужества и героизма. Командование приказало обратить особое внимание на якутское пополнение и подготовить из них снайперов и разведчиков, бригады лыжников быстрого реагирования.

Нарком обороны СССР К.Е. Ворошилов в директиве Военным советам армейских округов подчеркивал, что хороший охотник - … опытный разведчик, меткий стрелок, выносливый и способный в любых условиях переносить трудности походной жизни». В целом, эти наблюдения одного из известных советских военачальников в ходе борьбы с фашистской Германией полностью подтвердились.

Литература:

1. Горохов С.Н. Героизм сынов Севера на фронтах Великой Отечественной войны. – Санкт-Петербург: «Наука», 2005. - 140 с.
2. Петров Д.Д. Якутяне в боях на озере Ильмен. – Якутск, 2003. – 30 с.
3. Павлов А.А. Якутяне в годы Великой Отечественной войны 1941-1945 гг. – Якутск.: ИПКРО, 2005. – 49 с.
4. Петров Д.Д. Якутяне – одни из инициаторов снайперского движения в Великой Отечественной войне. – Якутск: Издательство Якутского университета, 2008. – 51 с.
5. Токарев П.Н. История военного комиссариата Республики Саха (Якутия). – Якутск, 2000. - 261 с.
6. Федоров Д. С. Военно-патриотическая направленность физического воспитания молодежи Якутии в годы Великой Отечественной войны 1941-1945 гг. Монография. – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2015. – 132 с.
7. ЦАМО СССР, ф. 1230, оп. 1, д. 24, л. 30.
8. ЦАМО СССР, ф. 33, оп. 690155, д. 1979, л. 157.
9. ЦАМО СССР, ф. 33, оп. 686196, д. 2489, л. 254.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат филологических наук, доцент Нугайбекова Марьям Абдулловна
«Самарский государственный социально-педагогический университет»
(г. Самара)

МОДЕЛЬ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С ПАРЕМИЧЕСКИМ МАТЕРИАЛОМ

Аннотация. Содержание модели коррекционно-педагогической работы учителя-логопеда с паремическим материалом раскрывается на основе компетентностного и системно-культорологического подходов. В статье рассматривается интеграция лингвистических, логопедических и методических аспектов формирования паремиологической компетентности дефектолога.

Ключевые слова: компоненты профессиональной подготовки, паремиологическая компетентность; компетентностно-ориентированный подход, принцип непрерывности и преемственности в обучении, обучающиеся с тяжёлыми нарушениями речи, концепт.

Annotation. The contents of the model correction-pedagogical work of the teacher-speech therapist with pareticheski material is disclosed on the basis of competence and systemic culturological approaches. The article focuses on the integration of linguistic, speech and methodological aspects of the formation of paremiological competence of pathologists.

Keywords: training components, paremiological competence; competence-based approach, the principle of continuity and of continuity in learning, students with serious speech disorders, the concept.

Введение. Успешная профессиональная деятельность будущего учителя-логопеда обусловлена единством *личностного*, *информационного и операционного* компонентов профессиональной подготовки (Р.Г. Аслаева, О.В. Бачина, О.В. Дружиловская, А.В. Калиниченко, Н.М. Назарова, В.В. Рубцов, Е.С. Тушева, И.М. Яковлева и др.) [6]. При установлении соотнесённости этих элементов со *структурой компетентности* можно выделить следующие оппозиции:

Компоненты профессиональной подготовки	**Аспекты компетентности**
Личностный (гуманистическая и психологическая составляющие)	*мотивационно-целевой, рефлексивный*
Информационный (методология, теория, методика и практика педагогического процесса)	*когнитивно-содержательный*
Операционный (навыки, позволяющие реализовывать профессиональную деятельность)	*деятельностный*

Деятельностный подход, принятая структура *деятельности:* мотивационно-целевой, операциональный этапы, этап контроля

Педагогика

УДК: 378.2

ассистент Салимуллина Елена Викторовна
Елабужский институт Федеральное государственное
автономное образовательное учреждение высшего образования
«Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)

ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

Аннотация. Сформулированы психолого-педагогические условия, способствующие формированию лидерских качеств в процессе образовательной деятельности вуза.

Ключевые слова: профессионализм, педагог лидер, формирование лидерских качеств, психолого-педагогические условия.

Annotation. The paper formulates psychological and pedagogical conditions enhancing the development of leadership qualities in the course of the university educational activity.

Keywords: professional, leadership qualities; psychological and pedagogical conditions.

Введение. Повышение конкурентоспособности, профессиональной мобильности выпускников педагогических вузов является актуальной проблемой в сфере профессионального образования. Она неразрывно связана с задачей подготовки высококвалифицированных бакалавров – педагогов.

Задача современного студента педагогического вуза - это профессиональное становление во время обучения в вузе и постоянное самосовершенствование в процессе выполнения профессиональной деятельности в будущем. Во время обучения в вузе студент задумывается о развитии ряда качеств, которых у него не было прежде, или они недостаточно сформированы и от этих качеств зависит его будущая успешность. Такими качествами могут стать уверенность в себе и своей компетентности, коммуникативные и организаторские умения. Необходимо отметить, что все эти качества присущи педагогу лидеру.

Педагогическая деятельность современного учителя, характеризуется переходом к работе по внедрению и реализации основных положений федерального государственного стандарта основного общего образования, который в первую очередь, выдвинул новые требования к системе обучения. Новые подходы в обучении диктуют новые требования к личности учителя, тем самым формируют учителя нового поколения, с новым типом мышления.

Педагог это профессия, которая предполагает наличие лидерских качеств, как профессионально значимых. Способность оказывать влияния на окружающих, умения мотивировать, побуждать к действию, планировать и организовывать, вести за собой, брать на себя ответственность за результат, все это составные части лидерства. Роль современного педагога лидера – это умение влиять на других, делая их не «подчинёнными», а соисполнителями, что требует качественной профессиональной подготовки. Профессионализм - это, прежде всего теоретическая и практическая готовность к выполнению профессиональной деятельности. Такую готовность студенты получают в

электронной базы мотивирует студента быть активнее в период всего обучения, так как любая форма работы зачитывается при итоговой аттестации по курсу дисциплины. Всего на сегодняшний день в КГЭУ создано почти 250 курсов в системе MOODLE и зарегистрировано около 4000 пользователей (среди них студенты очной, заочной форм обучения, преподаватели КГЭУ). Кроме того, в вузе действует около 20 научных кружков, в которых состоят более 300 студентов и молодых ученых. Таким образом, опыт показывает, что использование популярных в среде молодежи online сервисов и электронных образовательных ресурсов интенсифицирует процесс обучения и мотивирует обучающихся, что ведет к повышению конкурентоспособности выпускников.

На наш взгляд, образовательные информационно-коммуникативные технологии и социальные сети, применяемые в КГЭУ, решают концептуальную задачу – повышение мотивации студентов к актуализации самостоятельной работы через применение популярных в молодежной среде интернет-технологий. Доступность работы с применением ИКТ способствуют повышению качества учебной и научно-исследовательской работы студентов за счет самостоятельных часов подготовки, личной известности и популяризации научных изысканий в online режиме, что отражается при поступлении в магистратуру и аспирантуру. Период обучения индивидуально и в группах с использованием ИКТ и социальных сетей позволяет выработать профессиональную компетенцию – способность работать в коллективе, ставить и решать творческие задачи.

Выводы. Использование информационно-коммуникативных технологий и социальных сетей в учебном процессе представляет собой вариант развития педагогической деятельности как системы, учитывающей новые содержания, формы и технологии в образовании с ориентацией на самостоятельное овладение обучающимися знаниями в любых отраслях науки, по любому предмету, что повышает конкурентоспособность российских выпускников на рынке труда.

Литература:

1. Аналитический доклад по высшему образованию в Российской Федерации / под ред. М. В. Ларионовой и Т. А. Мешковой. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2007.

2. Сайфутдинова Г. Б. Педагогические условия повышения мотивации студентов вузов к учебной и научно-исследовательской работе посредством ИКТ / Г. Б. Сайфутдинова, О. В. Козелков, Р. Р. Тактамышева, С. С. Усачев // Казанский педагогический журнал. 2015. № 5 (Ч. 2). С. 300-304.

3. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. 1997. № 4. С. 11 – 17.

4. Ваграменко Я. А. Об основных направлениях информатизации педагогического образования / Я. А. Ваграменко, С. В. Богданова, В. А. Рыжков, С. А. Жданов, С. Д. Каракозов // Педагогическая информатика. 2004. №1. С. 19 – 30.

5. Вакулюк В. Мультимедийные технологии в учебном процессе / Н. Семенова // Высшее образование в России. 2004. № 2. С. 101 – 105.

6. Сайфутдинова Г. Б. Педагогические условия формирования у будущих инженеров-энергетиков общекультурных компетенций в процессе изучения дисциплин социогуманитарного направления // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016. № 11 (65). Ч. II. С. 197 –200.

(А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.Д. Шадриков, Н.М. Назарова и др.) – учитываются при организации педагогического процесса в специальном образовательном учреждении. Эта структура применима к компонентам профессиональной подготовки, аспектам компетентности. Можно говорить о сходстве этих видов деятельности, различающихся объёмом и сложностью.

Паремиологическая компетентность бакалавра – интегративное качество личности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное образование знаний, умений и способностей в сфере фразеологии и паремиологии (раздела фразеологии, изучающего паремии – пословицы и поговорки, крылатые выражения), методики работы с пословицами и поговорками, опыта их использования, а также способность совершенствовать знания, умения.

Формулировка цели статьи. *Цель* статьи – раскрыть содержание коррекционно-педагогической работы учителя-логопеда с пословицами и поговорками (паремиями). В статье рассматривается интеграция лингвистических, логопедических, методических и культорологических подходов к формированию паремиологической компетентности дефектолога.

Изложение основного материала статьи. Мотивационно-целевой компонент паремиологической компетентности будущих дефектологов характеризуется наличием мотивов изучения паремий, личностным интересом к ним, осознанием задач профессиональной деятельности по ознакомлению детей, имеющих тяжёлые нарушения речи, с пословицами и поговорками.

В специальных дошкольных образовательных учреждениях решение задач, связанных с формированием и развитием словаря, связной речи, осуществляется всеми специалистами: воспитателями, логопедами, дефектологами, психологами. Пословицы и поговорки о родине, о дружбе, об умении и трудолюбии, о лени и нерадивости, о природе входят в перечень литературных произведений основных образовательных *программ для дошкольников* с тяжелыми нарушениями речи под редакцией Л.В. Лопатиной, Н.В. Нищевой. Лексический материал в Программе Н.В. Нищевой отбирается с учетом этапа коррекционного обучения, индивидуальных возможностей детей, их зоны ближайшего развития [3]. В Программе под редакцией профессора Л.В. Лопатиной указывается на недостаточный уровень сформированности лексических средств языка у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи, что проявляется в непонимании фраз, пословиц с переносным значением (*румяный как яблоко* трактуется ребенком *как много съел яблок*). [10; 21].

Неточное понимание и употребление пословиц и поговорок дошкольниками отмечается и в программе Т.Б. Филичёвой, Г.В. Чиркиной «Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста». Так, выражение *широкая душа* трактуется ими как «очень толстый», а пословица *На чужой каравай рот не разевай* понимается буквально: «не ешь хлеба» [16].

В пособиях, адресованных логопедам, паремический материал используется на этапе закрепления произношения звука. К примеру, на этом этапе детям предлагается такое задание: Четко, выделяя звук [с], произнеси выражения 3-4 раза. Объясни смысл каждого высказывания (их 15!): *Сам не отставай да другу помогай. Свято место пусто не бывает. Где много слов, там мало дела. Сколько волка не корми, он все в лес глядит. Сегодня густо, а завтра пусто. Ссора до добра не доводит. Сверху мил, внутри гнил. Собирай*

ягодку к ягодке, будет кузовок. Соколу лес не страшен. Своя семья – верные друзья и т.д.[13; 45].

Приобщение к социальному опыту, объяснение смысла пословицы или поговорки наиболее эффективно в дошкольном и младшем школьном возрасте *через рассказы,* формирующие нравственные представления. Это помогает воспитывать у детей осознанное отношение к своим поступкам и поступкам своих сверстников. Рассказы, названия которых – пословицы и поговорки: *Делу – время, потехе – час; Мал золотник, да дорог; Молодец на овец, а на молодца – сам овца; Не сиди сложа руки, так не будет скуки* и т.п. – способствуют формированию эмоциональной сферы, развитию логического мышления и связной речи [4]. Такой подход обусловлен текстовой природой паремий, необходимостью их описания в речевом употреблении.

Влияние малых фольклорных жанров на овладение языком показано в работах по дошкольной лингводидактике: А.М. Бородач, М.М. Алексеевой, В.И. Яшиной, М.В. Фадеевой, Н.В. Гавриш и др. В процессе словарной работы в общеобразовательных и коррекционных (специальных) учреждениях учитывается характер системных отношений в лексике, структурность лексического состава языка (М.Р. Львов, Л.А. Введенская, Р.И Лалаева, А.Г. Зикеев и др.).

С учетом системности языковых явлений процесс овладения лексикой нужно понимать как постепенное овладение группами слов, представляющих определенную семантическую и логическую общность [1; 70]. У детей с речевой патологией отмечается более позднее формирование семантических полей, трудности передачи системных связей и отношений, существующих внутри лексических групп (Р.И. Лалаева, В.К. Воробьева, Е.Л. Малиованова и др.).

Парадигматические отношения – это один из видов системных отношений в лексике, объединения слов с общими признаками: омонимы, синонимы, антонимы и др. Обучающиеся испытывают затруднения в установлении синонимических и антонимических отношений в паремиях, особенно если они включают слова с переносным значением. При усвоении паремий-синонимов, например, *Человек без друзей, что дерево без корней; Дерево живет корнями, а человек друзьями; Без друга в жизни туго; Верному другу цены нет* у детей с речевой патологией отмечается: неумение *выделить* существенные семантические *признаки* в структуре пословицы, осуществлять *сравнение* их значений. Неправильное выполнение заданий с паремиями, включающими антонимические отношения (*Кто **вчера** солгал, тому **завтра** не поверят. Речи, что **мед,** да дела что **полынь**; Лучше **горькая правда**, чем **сладкая ложь)*** вызвано недоразвитием мыслительных операций сравнения и обобщения, трудностями актуализации словаря из-за его ограниченности.

Комплексная коррекционно-образовательная работа по преодолению системной речевой недостаточности, обогащение, уточнение словаря обучающихся с тяжёлыми нарушениями речи на *начальной ступени* образования в рамках предметной области «Филология» предусматривают единство формирования речевых процессов, мышления, познавательной активности, а также универсальных учебных действий [2; 11].

Понимание ребёнком значения и формы образных конструкций связано с личным опытом (небольшим и ограниченным у обучающегося с тяжёлыми нарушениями речи), кругозором, фоновыми знаниями, что составляет базу

Группы в социальных сетях – это действенный метод руководства самостоятельной работой, ведь студенты независимо устанавливают для себя режим подготовки творческих материалов (контент группы). Работу студентов в течение семестра в кружке можно разделить на задания по модулям семестра, где на каждый модуль создается паблик, который может носить многогранный характер. Студенты имеют возможность привлекать исполнителей из других групп, направлений подготовки из других вузов или даже регионов и государств, так могут возникнуть первые научные контакты. Аттестовать труд студента в течение семестра можно по работе в группе: по наполнению паблика; через регулярность обновления информации; по степени признания среди студентов по количеству поставленных «like»; по возможности применения опубликованного материала в других работах своеобразный «индекс цитирования студента». Кроме того, исследовательские материалы студентов публикуются в открытом доступе, это повышает требования к содержанию и оказывает положительное влияние на уровень работ студентов [6, с. 197- 200].

Несмотря на функциональность и доступность ИКТ и социальных сетей, в России в процессе обучения данные технологии не пользуются большой популярностью, причиной, на взгляд авторов, является скептическое отношение профессорско-преподавательского состава к ИКТ и соцсетям. Вместе с тем, исследователи в области образования считают использование социальных сетей перспективным направлением в области образования для повышения его качества. По их мнению, эти технологии имеют серьезный педагогический потенциал, который должен быть внедрен в практическую деятельность. В современных условиях социальные сети можно использовать как: программу для быстрого обмена текстовыми сообщениями; доску объявлений.

Благодаря социальным сетям студентам предоставляется возможность обращаться к своим преподавателям с вопросами и комментариями непосредственно в ходе подготовки к практическим занятиями и т. п. Таким образом, снимается психологический барьер, в online режиме гораздо проще завязать содержательный интернет-диалог между студентом и преподавателем. Кроме того, возможности соцсетей позволяют, например, выкладывать учебные видеоролики, рисунки, фотографии, аудиозаписи и документы. Форумы, голосования, опросы, комментарии дают большие возможности совместной и самостоятельной работы [2, с. 300-304].

Общение online со студентами в разных системах выдвигает повышенное требование к квалификации преподавательского состава вуза и учету затраченного времени, что должно найти отражение как в квалификационных требованиях, так и в результатах аттестации и оплаты труда профессорско-преподавательского состава.

Контрольный компонент по оценке самостоятельной работы студентов в Казанском энергетическом университете дополняется методикой оценивания работы студентов с подключением к электронной базе – бально-рейтинговой системы университета (ЭБ БРС КГЭУ). Электронная база БРС КГЭУ доступна и преподавателям, и студентам через регистрацию в личном кабинете. Данная новинка предоставляет возможность преподавателям учитывать в БРС как аудиторную, так и самостоятельную работу студента в течение семестра, поощряя обучающегося дополнительными баллами. Использование

интеграции в него информационно-коммуникативных технологий, способствующих, в том числе и решению одной из важных проблем педагогики, а именно проблемы развития мотивации обучающихся.

В рамках эмпирической базы нашего исследования было выявлено, что в Казанском государственном энергетическом университете (КГЭУ) уделяется большое внимание интернет-активности обучающихся в учебных и исследовательских целях. В вузе поддерживается интерес молодежи к работе с интерактивными web-ресурсами. В КГЭУ осуществлены условия доступа в процессе обучения с применением ИКТ. Преподаватели и студенты используют возможности работы online в нескольких системах:

- Электронно-образовательные ресурсы (Электронный университет КГЭУ - виртуальная образовательная среда);
- Создание тематических групп в социальных сетях;
- Электронная база бально-рейтинговой системы оценки студента в течение семестра (ЭБ БРС КГЭУ).

Казанский государственный энергетический университет на базе своего Интернет-сайта (http://www.kgeu.ru/) создал портал открытого образования (http://lms.kgeu.ru/) – электронный университет КГЭУ – виртуальная образовательная среда, который использует технологии электронной обучающей среды MOODLE («Модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда»). Сейчас система MOODLE признана наиболее популярной в России: 62% вузов предпочитают именно эту платформу [2, с. 300-304]. Использовать систему можно и для аудиторных занятий, но чаще она используется для самостоятельной работы, что дает возможность студенту выполнять учебные задачи в любом удобном месте с точкой доступа в Интернет. В КГЭУ система MOODLE была внедрена в 2014 году. Одно из преимуществ MOODLE в том, что все данные, используемые для создания курса, хранятся на общевузовском сервере и видимы всем участникам курса. Разработанные в системе курсы дисциплин включают в себя различные виды интерактивных заданий, например, форумы, чаты, опросы, тесты, ссылки на веб-страницы и мультимедийные материалы, вложения в виде прикрепленных файлов. Система MOODLE не конкурирует с традиционной формой обучения, а дополняет ее, обеспечивая облегченный доступ к образовательному курсу и регулярное тестирование в электронной форме, что активизирует интерес студентов к процессу обучения. Работа с ИКТ вырабатывает профессиональную компетенцию – способность работать с компьютерными технологиями.

Преподаватели КГЭУ успешно осваивают социальные сети для работы со студентами в процессе обучения: одновременно с дисциплинами курса ведут научные кружки по изучаемым дисциплинам, а заинтересованные студенты становятся их участниками в формате online. Например, на базе музея КГЭУ в рамках научно-исторического кружка «Наследие Казани» преподаватели создали портал открытой страницы (группу) в социальной сети ВКонтакте (https://vk.com/historyplanettatarstan). Почти все 100% студентов зарегистрированы в данной социальной сети, что освобождает от разъяснения технических аспектов. Этот метод может использоваться для любой формы самостоятельной работы, необходимо лишь продумать концепцию группы, а также вести тему в течение семестра.

коммуникативной компетентности [17]. Следовательно, в младших классах детям с нарушениями речи доступнее рифмованные поговорочные выражения, не имеющие переносного значения (*Кончил дело – гуляй смело; На что и клад, коли в семье лад; Жизнь дана на добрые дела* и т.д.). С такого типа паремий, опираясь на принцип доступности, нужно начинать коррекционно-педагогическую работу.

В отношении пословиц и поговорок подтверждаются важнейшие требования к речевым упражнениям: систематичность, последовательность, перспективность, взаимосвязь, разнообразие [15; 7]. В школе от класса к классу постепенно усложняется материал при сохранении концептуальных подходов. В словарной работе – это работа над *значением слов и фразеологизмов*, над формированием языковых обобщений. Работа над паремиями следующие направления: *обогащение* лексикона – усвоение новых пословиц и поговорок путем показа иллюстраций, развернутого описания, замены паремии синонимом, составления его ситуативной характеристики; *уточнение* паремий при помощи подбора синонимов, антонимов, анализа стилистической и эмоциональной окраски; *активизации* словаря, включение пословиц и поговорок в речь обучающихся через составление с ними словосочетаний и предложений, изучение сочетаемости и уместности употребления в речи паремий; коррекция произносительной и просодической стороны речи.

У школьников с нарушениями речи в той или иной степени отмечается недоразвитие всех видов универсальных учебных действий. В связи с этим обучающиеся включаются в специально организованные ситуации коммуникации с использованием пословиц и поговорок. Участвуя в разных видах речевой деятельности: слушание, говорение, чтение, письмо, – дети будут развивать познавательные, регулятивные, коммуникативные и личностные учебные действия.

Паремиям уделяется особое внимание при освоении студентами модуля «Методика словарной работы в специальной (коррекционной) школе для детей с тяжёлыми нарушениями речи» в рамках дисциплины «Специальная методика обучения русскому языку и чтению». На начальных этапах актуализируются знания из вузовского раздела «Фразеология» в курсе современного русского языка (в учебном плане нашего вуза этот курс называется «Лингвистические основы профессиональной деятельности учителя-дефектолога») по следующему плану: 1. *Определение* фразеологизма; 2. *Классификация* фразеологических оборотов В.В. Виноградова; 3. *Функция фразеологизмов*: номинативная, коммуникативная, прагматическая; 4. Основные *признаки* фразеологизма: воспроизводимость, устойчивость, целостность значения, устойчивость грамматической формы, закрепленный порядок слов; 5. *Стилистическая* стратификация фразеологизмов: нейтральные, стилистически окрашенные (книжные, разговорные, просторечные); 6. *Парадигматические и синтагматические* отношения во фразеологической системе [9].

Лингвистические знания значимы для постановки и решения задач контрольного мероприятия модуля – представление системы работы с пословицами и поговорками. Задание включает три блока*:* 1) создание у детей мотивации к изучению паремий, условий для усвоения смысла; 2) распознавание и понимание семантики паремических выражений, закрепление через упражнения разной когнитивной сложности на уроках

русского языка, чтения и развития речи; 3) применение паремий в воспитательной работе. Каждый из трёх блоков оценивается в 0,5-1,5 балла: I блок – 1,5 балла; II – 4 балла; III – 1,5 балла. Максимальное количество – 7 баллов, минимальное – 4 балла.

I блок. *Цель* – формировать у школьников интерес к пословицам и поговоркам. *Примеры заданий*: 1. Подберите иллюстрации к пословицам: *При солнышке тепло, при матери добро; Без труда хлеб не родится никогда;* 2. Познакомьтесь с текстами, рассказывающими об удивительных историях происхождения пословиц и поговорок. Перескажите эти события и др.

II блок. *Цель* – помочь школьникам осмыслить семантику паремических выражений в тексте, их эмоционально-выразительные свойства. *Примеры заданий:* 1. Вставьте нужный рисунок в пословицу *(На воре и … горит; Яйца … не учат; Дурная …ногам покоя не даёт; Не плюй в … – пригодится воды напиться);* 2. Найдите «слова-враги» (антонимы) в пословицах и поговорках (*Делая* ***зло,*** *на … не надейся;* ***Маленькая*** *дружба лучше … ссоры; Неверный друг – опасный …; Не было бы счастья, да … помогло; Мир строит****,*** *война …*).

III блок. *Примеры заданий:* 1**.** Школьникам предлагается познакомиться с мультфильмами «*Дал слово – держись»! «Дружно не грузно, а врозь – хоть брось»* (развивающая детская программа «Шишкин Лес»). Даётся задание: услышать пословицу и определить, опираясь на содержание мультфильма, ее значение; указать сходные ситуации из личной жизни, когда уместно употребить это выражение. 2. Придумайте ситуации (опишите их в двух-трёх предложениях), в которых уместно употребить эти пословицы: *Цыплят по осени считают; Что посеешь, то и пожнёшь; Шила в мешке не утаишь.*

Одной из интересных форм методической работы в вузе является *оценка включения пословиц и поговорок* в конспект урока чтения или развития речи. Попытки студентов выполнить необходимые требования при отборе лексики для упражнений дают им возможность почувствовать, насколько тщательным и кропотливым является подобный труд. Так, студент предлагает школьникам в ходе чтения сказки «Хитрый коврик» Е. Пермяка карточки с пословицами. Дети должны выразительно прочитать пословицы, соблюдая указанные логические ударения (слова выделены другим цветом), и объяснить смысл пословиц: *Труд кормит и одевает; Кто пахать не ленится – у того и хлеб родится; Дерево дорого плодами, а человек – делами; От труда здоровеют, а от лени болеют; Дело мастера боится; Воля и труд дивные восходы дают.* Студент-рецензент отмечает такие недостатки при проведении подобной словарной работы: излишнее количество пословиц, их семантическую сложность, несоответствие содержанию текста т.п.

В рамках кружковой научно-исследовательской работы по теме «Пословицы и поговорки как лингвокультурное, лексикографическое явление и предмет изучения в школе» студенты-логопеды анализировали свойства *концепта* «Семья», проявляющегося в пословицах и поговорках трёх народов: русского, татарского и мордовского. В качестве базовой была взята мысль В.А. Масловой об установлении содержания концепта через анализ контекстов и ситуаций, отражённых в паремическом материале [8; 184; 13]. Выразительны такие русские пословицы о семейной жизни: *В семье любовь да совет, так и нужды нет; Жена – не сапог, с ноги не скинешь, за пояс не заткнешь; В одной суме – да разные денежки, в одной семье – да разные детушки; Жена приласкает, а мать пожалеет.* Татарские пословицы отражают семейные

консультационной помощи, проведение виртуальных учебных занятий (семинаров, лекций) в реальном режиме времени. Согласно данным конца 2012 года, количество пользователей компьютерных технологий составляло 80%, а к апрелю 2015 года оно выросло до 91%). Сейчас в «молодёжной аудитории» этот показатель составляет 98 %, а среди россиян в возрасте 45–50 лет – 86 %. В десятку крупнейших медиа-холдингов России по охвату аудитории вошли четыре интернет-компании: «ВКонтакте» (86 %), «Одноклассники» (75 %), Facebook (58 %) и Google+ (31 %) [2, с. 300-304].

Проблема исследования заключается в необходимости подготовки бакалавриантов и магистрантов к активной самостоятельной работе на протяжении всего периода обучения. Самостоятельную работу студентов необходимо рассматривать как единую систему со своей структурой, состоящей из следующих компонентов: мотивационный, организаторский, рефлексивный, исполнительский и контрольный.

Мотивационный компонент – это умение обучающимся активизировать свой положительный опыт на всех этапах самостоятельной работы.

Исполнительный компонент – это наличие у обучающегося знаний и умений, способности к синтезу, абстракции, сравнению, анализу и обобщению.

Рефлексивный компонент дает представление об имеющихся знаниях и определяет границы с целью получения недостающей информации.

Организационный компонент включает знания и умения постановки цели, задачи и распределения времени при выполнении задания.

Контрольный компонент включает способность оценивать качество поэтапного решения задачи и оценки конечного результата работы.

Таким образом, процесс организации самостоятельной работы студентов будет эффективным при соблюдении следующих условий:

– формирование информационной среды вуза для реализации педагогических возможностей с использованием ИКТ и социальных сетей;

– мотивационная готовность информационно-образовательной, организационно-технологической и рефлексивно-оценочной самостоятельности студента;

– возможность применения педагогических технологий, направленных на активизацию и контроль самостоятельной работы студентов посредством ИКТ и социальных сетей.

Авторами проведено исследование и выявлено, что в образовательном процессе развитию мотивации к самостоятельной работе студента способствует соблюдение следующих организационно-педагогических условий:

– привлечение к СРС студентов ИКТ средств;

– организация оперативного контроля знаний и умений студента;

– обеспечение профессорско-преподавательского потенциала для научного руководства.

Реализация выделенных нами организационно-педагогических условий осуществляется через интерес студентов к сетевым компьютерным технологиям, поисковым системам и социальным сетям.

Вопросы использования ИКТ и социальных сетей широко освещаются в научных работах, посвященных проблеме повышения эффективности учебной деятельности средствами ИКТ [3, с. 11-17; 4, с. 19-30; 5, с. 101-105]. Основной вывод исследователей – любой метод обучения обогащается за счет

various forms. The necessity of modernization of the information and the subject among students to improve the efficiency and competitiveness of the national higher education. The experience of Kazan State Power Engineering University in the use of online technology in the framework of students' independent work.

Keywords: independent work of students, communication technologies, social networks, higher education.

Введение. Национальная система образования влияет на формирование научного, экономического, культурного и духовного потенциала, позволяющего государству развиваться в соответствии с мировым прогрессом. В период глобализации высшее образование модернизируется для создания возможности постоянного совершенствования и повышения качественных показателей выпускников. Рост технологий в мире предъявляет высшему образованию все новые требования, стимулирующие динамику его развития. Изучению поиска возможных способов разрешения данной проблемы посвящены материалы статьи.

Формулировка цели статьи. Цель статьи – комплексный анализ вопросов, связанных с использованием в высшем образовании информационно-коммуникативных технологий и социальных сетей (на примере Казанского государственного энергетического университета), и разработка подходов, приемов и способов самостоятельной работы студентов с учетом новых образовательных ресурсов в разных формах.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время образование входит в число крупнейших национальных проектов России. По мнению исследователей, «приоритетный национальный проект «Образование» играет ключевую роль в стимулировании образовательных инноваций и превращении их в системный стратегический ресурс развития» [1]. Современная национальная система образования модернизируется в связи с переходом на деятельностную парадигму. В результате этого перехода самостоятельная работа становится ведущей формой организации учебного процесса, возникает проблема ее активизации. На сегодняшний день в действующих учебных планах и программах российских вузов отношение между лекциями и самостоятельной работой приблизительно пропорционально соответствует 1:1. Мировая практика показывает, что повышение времени на самостоятельную работу студентов по сравнению с лекционной формой занятий – это эффективный способ улучшения качества образования. Однако основная педагогическая задача – придать самостоятельной работе проблемный характер, мотивирующий студентов на отношение к ней как к важнейшему средству организации учебного процесса. Важнейшая задача педагога – качественно повысить эффективность самостоятельной работы через овладение студентами способами самостоятельного усвоения знаний. Технический прогресс, возможность массового доступа обучающихся к сетевым компьютерным технологиям (ИКТ) и интенсивное их использование в учебном процессе – это эффективное средство актуализации самостоятельной работы**.** Основным средством ИКТ для информационной среды системы образования является персональный компьютер, возможности которого определяются установленным на нем программным обеспечением. С помощью сетевых (Интернет) средств ИКТ становится возможным широкий доступ к учебно-методической и научной информации, организация оперативной

ценности этого народа: *Ашлык уңса жирдән, хатын уңса – ирдән* (Пища уродится – от земли, жена уродится – от мужа); *Акыллы ир хатыннын ямanламас* (Умный муж не будет говорить плохое о своей жене); *Айсыз атың мактама, елсыз хатынның мактама* (Не хвали коня раньше месяца, а жену – раньше года). В мордовских пословицах отсутствует слово *семья* в современном его значении. Этому понятию соответствует слово *куд* – дом, которое воспринимается не только как жилище или весь двор, но и как объединение людей по родственному признаку: *Косо берянь ава, тосо кудось чаво* (Где плохая хозяйка, там и дом пустой); *Авась чачты, а бабась ваннэ* (Мать рожает, а бабушка нянчит); *Нись мирдентень – вить кедь* (Жена мужу – правая рука); *Вансцак козяйкат- парсте эрясак* (Бережешь жену – благополучно проживешь свою жизнь).

Проникновение в лингвокультурные пласты паремического материала позволяет реализовать *культурно-просветительское* направление в деятельности учителя-логопеда. Публичность профессии учителя-логопеда предполагает выступления перед специалистами и родителями. Культура речи дефектолога определяется его умениями содержательно, точно, доходчиво, эмоционально и выразительно освещать профессиональные вопросы. Несомненный интерес представляют в этом плане и паремии, например, требования к речи слушающего и говорящего можно донести через пословицы: *Не заводи своей беседы, послушай, что люди говорят; Где больше двух, там говорят вслух; От одного слова да навек ссора; Красную речь красно слушать; Умный рассудит, а глупый – осудит.*

Выводы. Представленный подход к методике работы над паремическими единицами со студентами-логопедами дает возможность расширения и углубления знаний, умений, навыков и компетенций, что позволяет бакалавру успешно организовывать коррекционно-образовательную деятельность обучающихся с речевыми нарушениями и по другим разделам. Взаимное дополнение лингвометодических и логопедических подходов можно рассматривать форму системного подхода к изучению языка и речи.

Нам представляется ценным и актуальным в аспекте компетентностного подхода включение небольших методических комментариев в базовый учебный комплекс для будущих учителей-логопедов «Русский язык с основами языкознания» Ю.П. Богачёва [1]. Подобные комментарии направлены на формирование *способности к реализации лингвистических знаний для постановки и решения исследовательских задач в профессиональной деятельности* (профессиональная компетенция – ПК-8). Считаем целесообразным аналогичный подход при изучении дисциплины «Специальная методика обучения русскому языку и чтению». Такая попытка актуализации лингвистических знаний перед изучением разделов курса предпринята нами при создании учебно-методического комплекса по дисциплине [9; 10].

Литература:

1. Богачёв Ю.П. Русский язык с основами языкознания: учебник: для студентов дефектологических факультетов высших учебных заведений / Ю. П. Богачев. 2-е изд., стер. Москва: Академия, 2006. 300 с.

2. Борякова Н.Ю. Педагогическая система обучения и воспитания детей с нарушениями речи // Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. М.: Астрель, 2008. 222 с.

3. Вариативная примерная адаптированная основная образовательная программа для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет / Н.В. Нищева. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015. 199 с.
4. Гейченко И.Л., Исавнина О. Г. Пословицы и поговорки детям дошкольного возраста. СПб Издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2012. 64 с.
5. Зикеев А.Г. Развитие речи учащихся специальных образовательных учреждений: М.: Академия, 2000. 200 с.
6. Калиниченко А.В. Становление высшего дефектологического образования в России в XX веке - первом десятилетии XXI века. автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Калиниченко Анастасия Владимировна; [Место защиты: Забайк. гос. ун-т]. Чита, 2014. 23 с.
7. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников. М.: Просвещение, 1985. 176 с.
8. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика: Учебное пособие / В. А. Маслова. Мн.: ТетраСистемс, 2004. 266 с.
9. Нугайбекова М.А. Специальная методика обучения русскому языку и чтению. Учебно-методический комплекс. Часть 1. Словарь-справочник по модулям. 2-е изд. перераб. и доп. Самара: Изд-во Самарского научного центра РАН, 2016. 140 с.
10. Нугайбекова М.А. Специальная методика обучения русскому языку и чтению. Учебно-методический комплекс. Часть 2. Методические материалы для студентов-логопедов.2-е изд. перераб. и доп. Самара: Изд-во Самарского научного центра РАН, 2016. 93 с.
11. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Л.Б. Баряева, Т.В. Волосовец, О.П. Гаврилушкина, Г.Г. Голубева и др. Под. ред. проф. Л.В. Лопатиной. СПб., 2014. 386 с.
12. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obshheobrazovatelnaya-programma-nachalnogo-obshhego-obrazovaniya-obuchayushhixsya-s-tyazhelymi-narusheniyami-rechi/
13. Телия В.Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. 288 с
14. Ткаченко Т.А. Логопедическая энциклопедия. М.: Мир книги, 2008. 248 с.
15. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учеб.-метод. пособие для воспитателей дошк. образоват. учреждений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 288 с.
16. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования. Бакалавриат. Направление подготовки: 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 1 октября 2015 г. N 1087) // [Электронный ресурс] // http://fgosvo.ru/news/9/1426.
17. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В**.** Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста, М.: Айрис-пресс, 2008. 224 с.

Особенностью применения коммуникативных стратегий в изучении грамматики иностранного языка является то, что это можно назвать «золотой серединой», которая примиряет разные точки зрения на процесс обучения грамматике. В данной методике предпочтение отдается использованию личностно-ориентированных технологий, что делает возможным заметно повысить мотивацию и стимулировать творческую активность обучающихся, а это в итоге приводит к повышению эффективности применения данного подхода.

Литература:

1. Колесникова И.Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. – СПб., 2001 г. – 425 с.
2. Thornbury Scott. How to teach grammar. – Longman, 1999. – 182 p.
3. Курбанова П. Г. Методика коммуникативно-ориентированного обучения грамматике английского языка в неязыковом вузе / диссертация ВАК 13.00.02 на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Махачкала, 2007. – 183 с.
4. Mark Foley, Diane Hall. My Grammar Lab B1/B2. – Pearson Education Limited, 2012. – 385 p.

Педагогика

УДК: 371.3

кандидат исторических наук, доцент Сайфутдинова Гузель Борисовна
Казанский государственный энергетический университет (г. Казань);
бакалавриант Мироненко Алёна Сергеевна
Московский педагогический государственный университет (г. Москва)

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Аннотация. В статье анализируется проблема повышения мотивации студентов к самостоятельной работе через использование информационно-коммуникативных технологий и социальных сетей. Подчеркивается, что содержание и форма современного высшего образования подвержены изменениям: современный вуз создает и предоставляет необходимую информацию и массовую доступность к образовательным ресурсам в разных формах. Обосновывается необходимость модернизации информационно-предметной среды студентов для повышения результативности и национальной конкурентоспособности высшего образования. Анализируется опыт Казанского государственного энергетического университета в области применения онлайн технологий в рамках самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, коммуникативные технологии, социальные сети, высшее образование.

Annotation. The article analyzes the problem of increasing the motivation of students to work independently through the use of information and communication technologies and social networks. It is emphasized that the form and content of modern higher education subject to change: a modern university creates and provides the necessary information and the mass availability of educational resources in

The most amazing thing…The most exciting film…
The best book…The nicest person…
The strangest experience…The smallest thing I own…
The most important person…The hottest/coldest I've ever been to…

Отрабатывая грамматические конструкции *Conditionals* можно предложить обучающимся такие задания как:

1. Anxiety role-plays. Work in pairs. Student A is a very adventurous; Student B is very anxious. Role-play a discussion between two good friends about the following situations using the conditional sentences of the 1st type. Use the model: A – I'm going to tour the Amazon. B – What will you do if you catch malaria? The situations: 1. You are going on holiday to South America, where you will spend six months taking photographs of the wildlife and landscapes, including the jungles, mountains, sea and desert. 2. You are getting married to a singer in a rock and roll band that has a reputation for very bad behavior.

2. Advice. In pairs, give each other advice for these problems, beginning with *If I were you, I'd…*

I want to give up smoking.I'm fed up doing temporary jobs.
I love her, but she never calls.My dog keeps biting people.
I can't get to sleep at night.Our house is cold and damp.
I keep dropping things.English spelling is so hard!
My flatmate's really untidy.My hair won't stay flat.

Нам представляется целесообразным использование коммуникативных стратегий для отработки целого ряда грамматических явлений. Преподаватель задает ситуацию и ставит непременным условием применение той или иной грамматической структуры. Например, 1. Imperative verb form.

Present continuous tense – Follow a recipe or instructions from a boxed cake mix to bake a cake; 2. Present tense. Non-referential it – Give directions to another person to get to a store, the post office, or a bank using a map; 3. Future tense. If-clauses – Discuss plans for a class field trip to the zoo; 4. Simple past tense. Question formation. Forms of verb to do – Describe a past vacation, weekend, etc.; 5. May, might. Collective nouns and quantifiers (any, some, several, etc.) – Role play a shopping trip to buy a gift for a family member or friend и т.д.

Кроме того на данном этапе возможно проведение симуляций и ролевых игр.

Следует отметить, что преподавателю, работающему со студентами языковых направлений подготовки и профилей, следует учитывать, что подобное системное описание грамматических явлений и предложенные формы работы должны иметь для своей реализации реальные основы в виде достаточно глубоких знаний обучаемых.

Выводы. В ФГОУ ВО «Мурманский арктический государственный университет» практическая грамматика выделена в отдельную дисциплину для студентов языковых направлений подготовки и профилей. Однако нельзя забывать о том, что приобретенные в результате использования коммуникативных стратегий на занятиях по практической грамматике умения и навыки должны поддерживаться в ходе всей разнообразной работы на всех этапах и во всех аспектах изучаемого языка.

Методическая ценность приведенных выше упражнений заключается в том, что они развивают речевую активность и самостоятельность обучающихся, а также способствуют мотивированному участию в общении.

18. Шулекина Ю.А. Приемы логопедической работы по диагностике и коррекции понимания образных средств языка у младших школьников с ОНР // Дефектология. 2011. № 4. С. 40.

Педагогика

УДК 37.014

кандидат педагогических наук, доцент Нурутдинова Аида Рустамовна
Казанский национальный исследовательский технологический университет (г. Казань);
кандидат педагогических наук, доцент Дмитриева Елена Викторовна
Казанский государственный энергетический университет (г. Казань)

РЕАЛИИ ВОСТОЧНОЙ СТРАНЫ: СИСТЕМА ОБЯЗАТЕЛЬНОГО НАЧАЛЬНОГО И СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (ЯПОНИЯ)

Аннотация. Японский опыт привлекает внимание теоретиков и практиков других стран мира. В основе этого интереса лежит идея о тесной взаимосвязи опыта с успехами, которых Япония добилась в своем развитии. В структурном плане система образования во многом напоминает американскую, однако это относится лишь к формальному построению школы. Японские методы используются за пределами Японии, в совершенно иных социально-экономических условиях и при правильном подборе, в соответствии, с устоями, принципами и обычаями страны достигаются результаты, но к сожалению, позитивных было немного.

Ключевые слова: школьное образование, профессия учитель, повышение квалификации, японский опыт, внеклассные занятия, внеучебная деятельность, воспитательная работа, система образования.

Annotation. The Japanese experience attracts the attention of theoreticians and practitioners from other countries. The essence and the progress of Japanese development is the strong connection throughout the experience with progress. Structurally it is similar to the American education system, but this applies only to the formal school's construction. Japanese methods were used in very different socio-economic conditions, and effective results were achieved in accordance to the principles and customs of other countries, but unfortunately, there were few positive results.

Keywords: schooling, teacher training, the Japanese experience, extracurricular activities, educational work, the education system.

Введение. Современная Япония – это высокоразвитая страна, занимающая почетное место по объему инвестиций в систему образования; юные японцы стремяться поступить в родные высшие учебные заведения, рассматривая учебу за границей как «запасной вариант». Большое внимание уделяется в Японии дошкольному образованию, ведь согласно утверждениям психологов, до семи лет человек получает 70% знаний и только 30% - за всю последующую жизнь. В детстве закладывается умение ребёнка контактировать с другими людьми, а это в японском обществе, сориентированном на ценности коллектива, очень важно.

В структурном плане система образования во многом напоминает американскую, однако это относится лишь к формальному построению школы. По своему содержанию, японская образовательная система уникальна:

- никогда не была узко прагматичным средством решения каких-либо частных проблем;
- всегда сохраняла родовую сущность - работала в широком ценностно-смысловом контексте.

В *начальной японской школе* (小学校 *сё:гакко:)* японцы учатся с 6 лет, и им предстоит пройти 6 классов. На протяжении 6 лет обучения должны овладеть японским языком, арифметикой, рядом гуманитарных дисциплин, и некоторыми ремесленными навыками и искусством каллиграфии.

Следующая ступень, *средняя японская школа (*中学校 *тю:гакко:)*, обучаются 3 года, где углубленно изучают вышеназванные предметы, и несколько дополнительных. В обязательном порядке изучается английский язык. Система оценок в средней школе напоминает вузовскую систему, и ученик набирал «кредиты», сдав которые, он получит диплом. На этих 9-ти классах обязательное образование прекращается.

В *старшей японской школе (*高等学校 *ко:то:гакко:)*, учатся 3 года, обучение в ней не является обязательным, но оно является платным (как в государственных, так и в частных). По данным 2005 года[1] (до первого экономического кризиса) только 94% родителей сумели обеспечить обучение в старших классах, которое открывает путь к зачислению в университет.

Таким образом, по сравнению с Россией требование к обязательному образованию в Японии значительно ниже, а также и непропорциональность программ российской и японской школ (к примеру, российские ученики общеобязательных школ изучают алгебру и органическую химию, которые в Японии изучают в университетах).

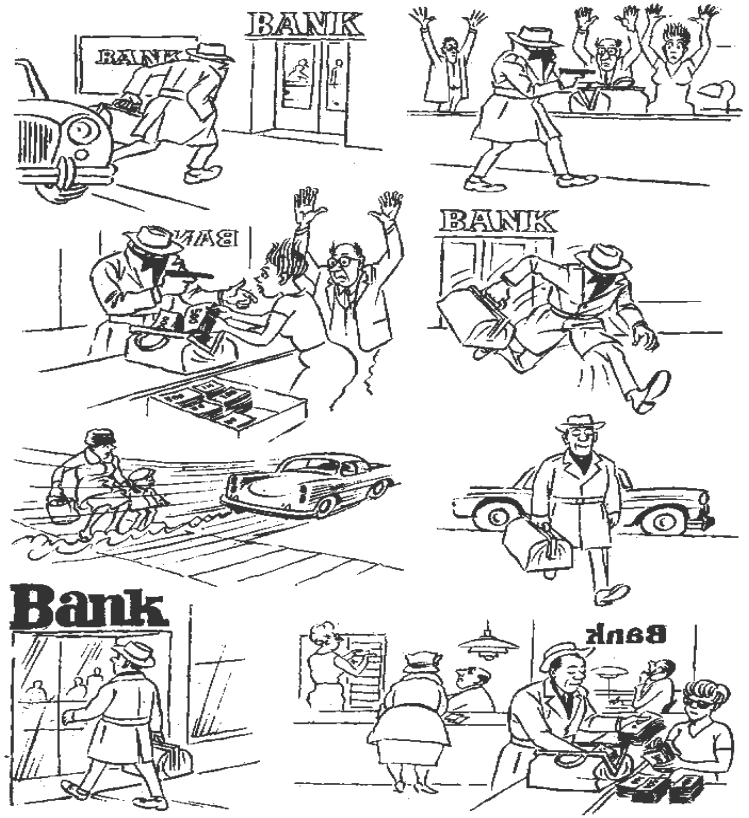
Изложение основного материала статьи.

2.1. Профессия учителя

Профессия учителя в Японии престижна, учитель пользуется авторитетом, и его труд достойно оплачивается. Стать учителем совсем не просто: нужно не только окончить университет, но и сдать специальный экзамен на пригодность к преподавательской деятельности и получить лицензию. Имея на руках эти документы, можно посылать свое резюме в выбранную префектуру, на одно место может поступить 20–30 заявок. Префектура устраивает свой экзамен для претендентов на учительскую должность. Оценивается не только знание предмета, но и знание философии, знакомство с теорией и практикой педагогики, зрелость жизненной позиции, система ценностей. Если экзамен успешно сдан, префектурный департамент образования заключает с учителем договор и направляет на работу в ту школу, куда считает нужным. Договор, как правило, заключается на весь период трудовой деятельности, т.е. минимум на 15 лет (школьная выслуга) либо до 60 лет (пенсионный возраст). Конечно, жизнь в каждом конкретном случае вносит свои коррективы, но главное – учитель в штате префектурных служащих, а не просто работник школы. Кроме учителей, есть ассистенты, т.е. те, кто не имеет лицензии на учительскую

[1] http://demoscope.ru/weekly/2009/0375/analit02.php

2. Look at the following pictures and say what really happened.



Третью группу составляют собственно речевые грамматические упражнения. Содержание речи в таких упражнениях формируется самими учащимися, но в то же время упражнения должны быть построены таким образом, чтобы в ходе их выполнения обеспечивалось употребление конкретного грамматического явления. На данном этапе очень полезны упражнения, предполагающие парную работу, такие как придумать окончание к диалогу, составить диалог или провести интервью. Например, при работе с *comparatives/ superlatives* можно использовать следующие задания: 1. Work in groups. I'm going to give each group a question to discuss. Choose one person to make notes and another who will use the notes to report back to the class.

What are the biggest problems facing mankind at the moment?

What country is considered to be the most powerful in the world?

What are the best and worst things about living in this country?

2. In pairs, tell your partner about your opinions and experiences of these things:

явления должно быть сведено к минимуму, при условии что данная форма действительно не представляет трудности для обучающихся и не вызывает у них большого количества ошибок.

Таким образом, при выполнении упражнений первой группы перед студентами ставится задача на основе грамматического анализа представленной ситуации дифференцировать грамматическую форму и определить ее основные функционально-значимые признаки. Анализ ситуации целесообразно проводить на английском языке. Например, при работе над темой «Forms expressing unreality» можно использовать следующий пример [4]:

Choose the correct meaning, A or B.

0 If Charles got a pay rise, he'd buy a better car.

A I think Charles will get a pay rise. B I think Charles is unlikely to get a pay rise.

1 If house prices rise, we'll sell our flat and buy a cottage in the country.

A The speaker thinks house prices will probably rise.

B The speaker thinks house prices probably won't rise.

2 If I were you, I'd take the train to Cornwall; it's more relaxing than driving.

A I'm giving advice. B You've taken the train before.

3 If I had a mobile phone, I'd call the police.

A I might call the police. B I can't call the police.

4 Suppose you had a yacht, where would you sail to?

A You have a yacht. B You don't have a yacht.

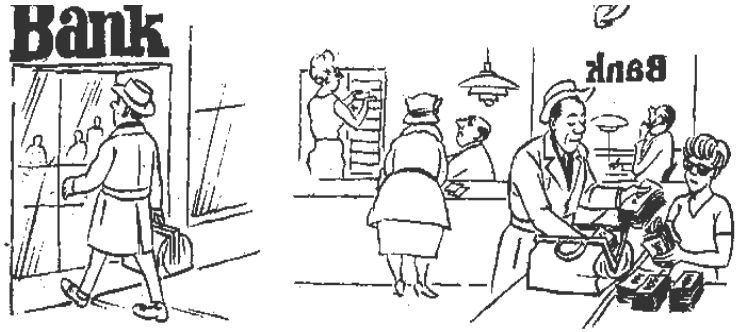
5 Pablo would be very disappointed if he didn't pass the exam.

A Pablo expects to pass the exam. B Pablo doesn't expect to pass the exam.

Кроме того на этом этапе можно включать в работу аудирование с целью анализа прослушанного отрывка на употребление тех или иных грамматических явлений. Подобные упражнения также можно использовать и как основу для объяснения грамматического материала.

Задача второй группы – научить студентов соотносить конкретные грамматические формы с соответствующим контекстом. То есть в процессе выполнения этих упражнений, обучающиеся должны осознать, что выбор той или иной формы или грамматического явления влияет на смысл высказывания.

На данном этапе может быть использована серия комиксов Херлуфа Бидструпа при работе с «English Tenses». Например: 1. Speak on the man shown in the pictures. Who is that man? Where does he work? What is he doing now? Where did he get the money? Why did he decide to put the money in the bank?

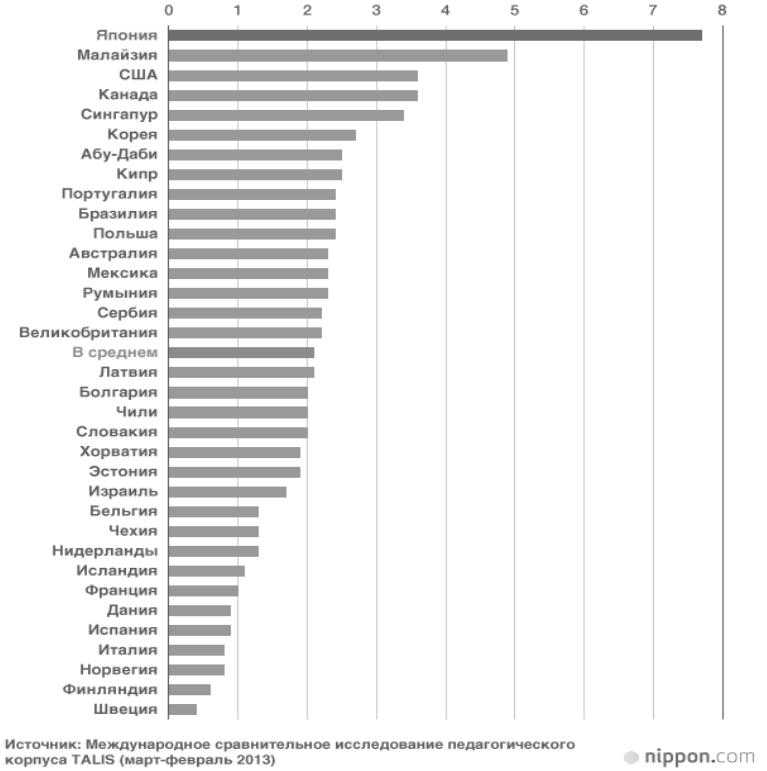


деятельность, но имеет соответствующее высшее образование. Эти люди помогают учителю в подготовке, организации и поведении уроков, естественно, имея более низкую заработную плату. В зависимости от стажа и квалификации учителя получают от двух с половиной до четырех с половиной тысяч долларов в месяц; это средняя заработная плата государственных служащих.

2.2. Воспитательная (внеурочная) работа учителей: «добровольно-принудительная» концепция

Японские преподаватели работают на «износ» с раннего утра до позднего вечера по будням, а также в субботние и воскресные дни; но по преподавательской нагрузке показатель ниже среднего уровня, хотя количество часов, отводящихся на внеурочную деятельность – *букацу* (кружки, секции и клубы по интересам) и на собрания, подготовку к урокам и остальную деятельность (см. Рис. 1) намного превышает.

Рис. 1 Внеклассная работа преподавателей (часов в неделю)



Результаты Международного сравнительного исследования педагогического корпуса (TALIS) среди преподавателей школ в 34 странах и

регионах мира (в Японии – с февраля по март 2013 года), свидетельствуют – японские учителя оказались безусловными лидерами по продолжительности рабочего дня. Фигурирующие в исследовании ОЭСР «внешкольные мероприятия» обозначают клубы и секции по интересам. Учащиеся школ под руководством преподавателей занимаются спортивной и общекультурной деятельностью ранним утром, после занятий, а также в выходные дни. Руководство такими кружками (*букацу*) отнимает у учителей немало времени.

В государственной Образовательной программе среди конкретных целей и содержания образовательного процесса цель клубов и секций по интересам определяется как «приобщение учащихся к спорту, культуре, науке и пр., повышение мотивации к учёбе, воспитание ответственности и солидарности» (Глава 1 «Общие правила» Образовательной программы для школ старшей и средней ступени). Организация данных видов деятельности на базе публичных учреждений, обеспечивает детям возможность заниматься в кружках за небольшую плату. Смысл *букацу* – это «гарантия предоставления учащимся возможности приобщиться к спортивной и культурной деятельности во внеурочное время за небольшую плату».

Судя по сравнительному исследованию внеклассной спортивной деятельности (см. Таблицу 1), в азиатских странах, включая Японию, активное участие преподавателей в спортивной и общекультурной деятельности учеников во внеурочное время и выходные дни – обычное явление; однако во множестве других стран эта роль возлагается на детские клубы по месту жительства.

Япония лидирует по масштабу деятельности школьных клубов и секций. Накадзава Ацуси, профессор Университета Васэда, эксперт в истории *букацу*, отмечает, что «пример Японии с *букацу* как основной базой для занятий спортом детей и юношества следует считать специфическим явлением даже в мировом масштабе».

взаимосвязь предложений в образце, отрывке, тексте. В письменной речи грамматика дает возможность обучающимся облекать свои идеи в понятные предложения, чтобы успешно общаться в письменной речи.

Существует огромное количество работ, посвященных вопросам методики преподавания грамматики, как в отечественной, так и зарубежной методической литературе. Причем, при использовании одинаковых терминов при описании подходов к обучению, методистами понимаются разные вещи. Например, И.Л. Колесникова и О.А. Долгина [1], рассматривают два подхода в сравнении: дедуктивный и индуктивный. Также они выделяют сознательно-ориентированный подход и структурный подход [1].

Предпосылки для формирования методических основ обучения коммуникативной грамматике разрабатывались зарубежными и отечественными методистами в рамках коммуникативного подхода. [Breen, 1982; Brumfit, 1992; Ervin-Tripp, 1973; Hymes, 1972; Klippel,1994; Littlewood, 1994; Morrow, Johnson, 1981; Rivers, 1973;; Rosesweig, 1974; Savignon, 1972, 1983; Shells, 1993; Widdowson, 1990; Болдырев, 1988; Воловик, 1988; Еремин, 2001; Искандарова, 1997; Мильруд, 2000; Пассов, 1991.].

Использование коммуникативных стратегий или собственно коммуникативный подход предполагает погружение студента в языковой процесс, что обеспечивает более естественную среду для восприятия иностранного языка, чем занятия с доминирующей ролью формальной грамматики. Мы предполагаем, что формирование грамматической компетенции является неотъемлемой частью формирования языковой компетенции в целом. Это отмечает ряд зарубежных исследователей [Bird, 1997; Celce-Murcia, Hills, 1988; Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 1983; Costas, 1994; Halliday, 1994; Littlewood, 1985; Lock, 1999; Mora, 2002; Scarcella & Oxford, 1992; Ur, 1999.]. Однако в отечественной методической литературе коммуникативный подход применяется в основном для развития навыков устной речи, грамматический же аспект этого подхода разработан, недостаточно четко [3].

Преподаватель должен в большинстве случаев разумно сочетать все подходы для решения коммуникативных задач практической грамматики. Ведь основная цель обучения грамматике – это сформировать у студентов знания о структуре языка и научить их правильно и бегло использовать эти знания при осуществлении всех видов речевой деятельности. При этом студенты в независимости от выбранных подходов и используемых упражнений должны иметь возможность и мотивацию для регулярного использования грамматических структур и явлений. Упражнения должны четко соотноситься по содержанию с объясняемой теорией и с выбранным способом организации грамматического материала при его объяснении.

Для решения коммуникативных задач в обучении грамматике с учетом системного описания грамматического материала можно выделить три группы грамматических упражнений: 1. упражнения в анализе и дифференциации грамматических явлений; 2. упражнения в выборе грамматических явлений; 3. речевые грамматические упражнения.

Необходимо учитывать, что при работе со студентами языковых направлений подготовки и профилей речь идет не столько о формировании, сколько о совершенствовании грамматического навыка. Поэтому количество языковых упражнений, направленных на отработку формы грамматического

Изложение основного материала статьи. «Grammar is the business of taking a language to pieces, to see how it works». (Дэвид Кристэл, британский филолог, языковед-англист).

Грамматика – это система языка. Иногда ее описывают как «правила» языка; но на самом деле ни у одного языка нет правил. Если мы используем слово «правила», то предполагается, что кто-то сначала создал правила и затем начал говорил на этом языке, как будто занимаясь новой игрой. Конечно, язык не появляется таким способом. Сначала появились звуки, которые затем развились в слова, фразы и предложения. Язык не является фиксированным, все они со временем изменяются. Грамматика – это отражение языка в определенное время. Грамматикой можно назвать мысленную систему правил и категорий, которая позволяет людям образовывать и интерпретировать слова и предложения. Грамматика добавляет значения, которые нелегко вывести из прямого контекста, такие как репрезентативное, то есть, использование языка для описания событий, которые происходят где-то, когда-то и как-то, например, The sun set at 7.30. The children are playing in the garden.; и межличностное, то есть, грамматика облегчает способ, которым мы взаимодействуем с другими люди, когда, например, хотим добиться определенной цели, используя язык. Например, есть различие между следующими высказываниями, в которых использованы разные грамматические конструкции:

Tickets! Tickets, please.

Can you show me your tickets?

May I see your tickets?

Would you mind if I had a look at your tickets?

Как видно из вышеприведенных примеров, грамматика используется для точной настройки значения, которые мы хотим выразить.

Под термином «грамматика» также понимают: подсознательную внутреннюю систему пользователя языка и попытку лингвистов описать или кодифицировать эту систему как звучание языка, фонологию, структуру и форму слов, морфологию, определенную организацию слов в словосочетания и предложения, синтаксис, значение языка, семантику, функции языка и его использование в контексте, прагматику.

Мы считаем, что строить обучение грамматике необходимо не на изучении каждого грамматического явления в отдельности, пополняя теоретические сведения о нем, а рассматривать сразу целый ряд или все грамматические явления, функционально связанные между собой (например, все грамматические способы выражения будущего действия, все грамматические средства выражения «необходимости» и «разрешения» и т.д.). Подобный систематизированный и комплексный подход к изучению/повторению грамматического материала в большей степени позволит обучающимся сознательно выбирать грамматические средства в зависимости от своей коммуникативной задачи.

Грамматика играет одну из ключевых ролей в формировании всех языковых навыков и достижении коммуникативных задач в процессе изучения языка. Мы должны обучать грамматике, чтобы создать основу для развития таких языковых навыков как аудирование, говорение, чтение и письмо. При аудировании и говорении грамматика играет ключевую роль для понимания и воспроизведения разговорной речи. В чтении она позволяет понимать

Таблица 1

Спортивная деятельность в школах средней и старшей ступени[2]

Преимущественно в школе	**В школе и по месту жительства**	
Япония	Канада	Польша
Китай	США	СССР (Россия)
Корея	Бразилия	Израиль
Тайвань	Шотландия	Египет
Филиппины	Англия	Нигерия
	Нидерланды	Кения
	Бельгия	Ботсвана
	Франция	Малайзия
	Испания	Австралия
	Португалия	Новая Зеландия

Государственная образовательная программа предусматривает, внеурочная деятельность «осуществляется на основе добровольного участия по собственной инициативе». Таким образом, основополагающий принцип *букацу* занятия в спортивных секциях и общекультурных кружках проводятся только для желающих; однако некоторые школы принуждают детей к участию в клубах и секциях: например *букацу* не считается обязательной, но все учащиеся записаны в клуб. Согласно Отчёту о результатах II исследования, проведённого в 2009 году Институтом исследований и развития образования Benesse, 90% учеников японских школ состоят в клубах и секциях, таким образом, занятия в кружках де-факто стали принудительными.

Официально считается, что внеурочная деятельность добровольна (для учащихся и для учителей) и занимаются исключительно по собственной инициативе, так как внеклассная работа не входит в содержание обязательной школьной программы. Например, согласно результатам исследования (за 2006 год) доля вовлеченных во внеурочную деятельность преподавателей достигла 92,4% (см. рис.2). Таким образом, необходимость оплачивать внеурочную деятельность, выходящую за пределы рабочих часов в будние дни, отсутствует, а в выходные – достаточно компенсации в размере нескольких тысяч иен. Но в действительности, каждый учитель числится ответственным за тот или иной кружок, что происходит без учета их желания и на безвозмездной основе.

2.3. Система повышения квалификации в Японии: «переодическая смена трудовой деятельности»

Учителя проходят курсы повышения квалификации — стажировки внутри школы и за её пределами. Право на такие стажировки, оплачиваемые из

[2] Накадзава Ацуси «Школьные спортивные секции как уникальная японская культура: сравнение со странами мира» (Источник: *Ундобукацудо ва Нихон докутоку-но бунка дэару – сёгайкоку то но хикаку,* на японском языке

префектурного бюджета, надо заслужить и доказать, но такие формы повышения квалификации открывают очень большие перспективы.

Рис.2 Доля преподавателей, руководящих кружками и секциями, в школах средней ступени



Источник: Утида Рё «Болезнь под названием образование – «риски образования», отравляющие жизнь детям и учителям» (*Кёику то иу ямаи – кодомо то сэнсэй о курусимэру «кёику рисуку»*, издательство «Кобунся»)

nippon.com

Во-первых, в частных структурах, специальных обучающих центрах, с целью расширения мировоззренческого поля учителя, обучения новым технологиям в образовании.

Во-вторых, одно-двухгодичное обучение на специальных курсах в университетах для исследований в области образования по выбранной учителем теме.

В-третьих, обучение за границей для адаптации к быстро меняющемуся миру по программе, разработанной самим учителем в выбранной им стране.

Система «пожизненного найма» предусматривает, что человек работает в одной компании до 55-60 лет, но при отборе учитывается рейтинг их вуза, а также результаты, показанные на тестировании, включающем вопросы на определение степени общей подготовки и культуры, усвоение гуманитарных и технических знаний.

Прием на работу производится 1 раз в году, в апреле; и новые сотрудники проходят *обязательный краткий курс вводного обучения,* длительностью 1-4 недели (знакомство с компанией, ее производственным профилем, организационной структурой, историей развития, традициями, концепцией).

После вводного курса для них наступает период ученичества, который варьируется по продолжительности от двух месяцев до года. Процесс обучения

Педагогика

УДК: 37.013

кандидат философских наук, доцент Саватеева Оксана Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск)

КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ И ПРОФИЛЕЙ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы применения коммуникативных стратегий в обучении грамматике английского языка студентов языковых направлений подготовки и профилей для обеспечения требуемого уровня профессиональных компетенций.

Ключевые слова: коммуникативная задача, практическая грамматика, языковые упражнения, условно-языковые упражнения, речевые грамматические упражнения.

Annotation. The article deals with issues of applying communicative strategies and techniques in teaching English grammar to students-linguists to gain necessary efficient skills.

Keywords: communicative aim, practical grammar, linguistic activities, semi-controlled activities, communicative grammar.

Введение. Как известно, выбор содержания и методики обучения зависит от целей, которые ставятся в каждом учебном заведении. В отношении обучения иностранному языку содержание и методика определяется конкретными условиями обучения. Мы ставим задачу более глубокого изучения иностранного языка, совершенствования уже сформированных грамматических навыков и умений, т.к. студенты даже первого курса имеют достаточно высокий уровень владения иностранным языком, определенные теоретические знания по грамматике изучаемого языка, поэтому важно не просто расширить и углубить эти знания, а привести их в систему, свести в единое целое. Уровень владения грамматической системой языка явно недооценивается в нашем обществе. Хорошо известно, что разрыв между теорией и практикой достаточно велик и сегодня, несмотря на большое количество научных публикаций, рассматривающих проблему коммуникативного подхода к обучению грамматике иностранного языка. К сожалению, до сих пор не принято говорить о тесной взаимосвязи социального статуса человека и уровня владения иностранным языком. Студенты языковых направлений подготовки и профилей к концу обучения в вузе должны иметь уровень не ниже «advanced». Соответственно он предполагает полноценный уровень владения и грамматический системой изучаемого языка.

Формулировка цели статьи. Цель данной статьи – предложить пути решения проблемы, как сделать процесс обучения практической грамматике качественным и достаточно экономным по времени, а также показать на конкретных примерах применение коммуникативных стратегий в обучении данному аспекту языка.

обучающихся ИЯ, для этой цели преподаватели используют обычные обучающие упражнения и по возможно адаптируют их под самостоятельную работу. В этом случае задача лежит только на преподавателе, он должен держать в поле зрения качество выполняемых действий студентов, и основываясь на это определять, какая корректировка необходима в развитии навыков самоконтроля.

Несомненно, условия среднепрофессионального образования дают возможность только развития внутреннего самоконтроля только в некоторой степени, но учащийся всегда должен стремится к нему, особенно при обучении иностранному языку. Самостоятельная работа студентов, несомненно, способствует его возникновению, хотя бы в элементарной форме. Хорошо организованная, целенаправленная самостоятельная работа учащегося положительно повлияет на мотивацию учения и формирование личности студента.

Литература:

1. Андреева, О.Н. Использование проектной методики на уроках английского языка // Коммуникативная методика. – 2005. – №5. – С. 23 – 24.
2. Ариян, М.И. // Повышение самостоятельности учебного труда школьников при обучении иностранным языкам. – М., 1999.
3. Арстанов, М.Ж., Пидкасистый, П.И., Хайдаров, Ж.С. Проблемно-модельное обучение: вопросы теории и технологии. – Алма-Ата, 1980. – 267 с.
4. Бабинский, Л.М. Опорные схемы для обучения английскому языку. //Иностранные языки в школе. – 2000. - №2.
5. Безукладнитков, К.Э. Содержание и организация самостоятельной работы учащихся начальных классов в кабинете английского языка во внеурочное время // Иностранные языки в школе. – 1993. - № 5. – С. 17-22.
6. Воспитание и обучение по Дальтон-плану. – М., 1996. – 214 с.
7. Вейн, А.М., Каменецкая, Б.И. Память человека. – М.: Наука, 1998. – 189 с.
8. Горностаева, З.Я. «Проблема самостоятельной познавательной деятельности» // Открыт. школа. – 1998. - №2
9. Горчев, А.Ю. Самостоятельная работы школьников по иностранному языку; условия эффективности. // Иностранные языки в школе. – 1988. - №4.
10. Данилов, М.А. Теоретические основы обучения и проблема воспитания познавательной активности и самостоятельности учащихся // Вопросы воспитания познавательной активности и самостоятельность школьников. – Казань, 1982. – с. 15-19
11. Дьюи, Д. Дальтонский лабораторный план. – изд. 3-е. – М.: Новая Москва, 1925. – 180 с.
12. Елютин, Б.П. Развитие высшей школы. – М., 1995. 315 с.
13. Есипов, Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. – М., 1991. – 315 с.
14. Жарова, Л.В. Учить самостоятельности.- М.: Просвещение, 1993.

состоит в основном из практикумов, проводимых в различных подразделениях фирмы, курсов лекций и семинаров по системе организации производства, труда, сбыта, по специфике трудовой деятельности будущих управленцев. Соотношение практических и теоретических занятий почти всегда складывается в пользу первых (от 6:4 до 9:1).

В японских фирмах принята постоянная *ротация кадров* т.е. как только работник достаточно освоился с одной специальностью, его переводят на другое рабочее место, и процесс практического обучения начинается вновь. *Периодическая смена рабочих мест в течение трудовой деятельности сотрудника (3-4 раза) считается лучшим способом повышения квалификации кадров.* Благодаря ротации формируются *«руководители широкого профиля»,* хорошо знающие особенности деятельности многих подразделений компании.

Выводы. В рамках данной статьи была представлена система школьного образования (внеучебная, воспитательная деятельность) в Японии, которая превращается в одну сплошную гонку за успеваемость. В системе образования Японии есть положительные стороны, следствием которых является экономический подъем, но есть и отрицательные, в том что японская молодежь лишается детства.

Концепция «добровольного» руководства принуждает к внеурочной деятельности весь штат педагогов на бесплатной основе. Учителя – это сотрудники сферы образования, но и наёмные работники. Решение проблемы руководства внеурочной деятельностью позволит вернуть японским учителям нормальные условия труда и создаст условия для эффективного взаимодействия между наставниками и учениками.

Литература:

1. Агранович М.Л., Полетаев А.В., Фатеева А.В. Российское образование в контексте международных показателей 2004. Сопоставительный доклад. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 38 с.
2. Бешоар Д. Делай по – японски. // Народное образование. – 1997. – №7. – с. 132.
3. Дронишинец Н.П. Образование в Японии. – Екатеринбург: Унипромедь, 1996. – с. 52.
4. Дронишинец Н.П. Проблемы управления системой высшего образования в Японии. Университетское управление. 2002. № 1(20). С. 70-79.
5. Дронишинец Н.П. Проблемы управления системой высшего образования в Японии. (продолжение) Университетское управление. 2002. № 2(21). С. 81-87.
6. Исидзака К. Школьное образование в Японии – Из информационных материалов Посольства Японии, 1991. – с. 9.
7. Карпенко О.М., Бершадская М.Д., Вознесенская Ю.А. Международные рейтинги университетов: результаты и перспективы. Платное образование. – М., 2008. - № 1(2). – С. 22 – 29.
8. Карпенко О.М., Бершадская М.Д., Вознесенская Ю.А. Показатели уровня образования населения в странах мира: анализ данных международной статистики. Социология образования. 2008. - №6. – с. 4-20.
9. Карпенко О.М., Бершадская М.Д., Вознесенская Ю.А. Международное исследование PISA и проблема развития высшего обазования. Вестник общественного мнения (Центр Ю.Левады). – 2007. - №5. – с. 38-47.

10. Тихоцкая И. Современные японки: покорные и независимые? // Азия и Африка. – 1996. – с. 30.
11. Тояма С. Мэйдзи исин. Крушение феодализма в Японии. – М.: Иностранная литература, 1959. – с. 277.
12. Beasley W. G. Japanese imperialism 1894 – 1945. – London: Clarendon Press, 1987. – p. 94.
13. Imano I. Education and Examination in Japan. – Tokyo: University of Tokyo Press, - 1990. – p. 3.
14. Hall J. W. Japan: From prehistory to modern times. - New-York. Tuttle Co., 1995. - p. 290.
15. Japan: profile of a nation. – Tokyo: Kodansha International, 1995. – p. 170.

Педагогика

УДК 378.17

кандидат педагогических наук, доцент Ольховская Елена Борисовна
Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ ПЕДАГОГОВ: ПРОБЛЕМЫ, ПУТИ ОПТИМИЗАЦИИ

Аннотация. Автором выявлены качества личности педагога, необходимые для конструктивного выход из профессиональных кризисов и предупреждения деструкций. В ходе исследования доказана эффективность спортивных игр в оптимизации профессионального здоровья педагога.

Ключевые слова: профессиональные деструкции, спортивные игры, активная стратегия поведения, эмоциональная саморегуляция.

Annotation. The author reveals the personality of the teacher is necessary for a constructive way out of professional crises and prevent degradation. The study proved the effectiveness of sports games in optimization of a professional health educator.

Keywords: professional destructions, sport games, active of behavior, emotional self-regulation.

Введение. Происходящие в современном обществе социально-экономические перемены выдвигают новые требования к личности специалиста в любой сфере деятельности. На первый план выдвигается способность быть субъектом своего профессионального развития, самостоятельно находить решения социальных и профессиональных проблем в быстро меняющихся условиях действительности, при этом проявлять высокую работоспособность, мобильность и профессиональное долголетие. Сегодня, в период модернизации системы образования, особенно остро встает проблема формирования данных качеств у студентов педагогических вузов – будущих педагогов.

В системе рыночных отношений здоровье становится базовым свойством педагога, его субъективной ценностью и экономическим фактором, определяющим высокопрофессиональную стабильность и социально-экономическое благополучие. Стремясь соответствовать требованиям

случае преподаватель должен внести коррекцию в свою обучающую деятельность, обратить внимание на умение преподнести ученикам материал. Корректировка должна содержать не только сопутствующие исправления, а также умение организовывать добавочные тренировки в выполнении тех действий, которые в наибольшей степени вызвали затруднения у студентов. Итак, успех в развитии самоконтроля прямым образом зависит от оптимальности в регулировании работы студентов и контроля преподавателя как звена процесса управления [7].

Нельзя оставлять без внимания тот факт, что процесс формирования механизма самоконтроля содержит определенные трудности. Большинство студентов имеют затруднения при овладении ориентировочной основой действий. Каждая из основ подразумевает знание набора действий, порядок их выполнения, способов действий. И если учитывать тот факт, что у студентов из трех видов памяти – моторной, слуховой, зрительной – сформирована одна или две, то преподавателю требуется применять индивидуальный подход к выборам приемов тренировок.

Выводы. Таким образом, для достижения оптимального развития механизма самоконтроля студентов следует знать действия ориентировочной основы и уметь применять их на практике. Поэтому овладение ориентировочной основой должно быть доведено до конечного итога, до уровня навыка, когда студент применяет все способы действия автоматизировано, без уточнения деталей, без развернутого анализа при их выборе. Однако, хорошо известно, что далеко не все студенты в равной успешной степени овладевают ориентирами для актуализации единиц языка. Практика показывает, что набольшее затруднение вызывает умение обнаружить ошибку, так как прохождение через все звенья структуры самоконтроля и усвоение того или иного действия, происходит одновременно, без разделения во времени. Очень сложно вовремя заметить свою ошибку, и определить где именно она была совершена. Студенты, которые владеют умением работать с ранее изученным действием, могут безошибочно и автоматизировано выполнять действия для создания нового эталона, довольно успешно, путем постоянной коррекции справляются с трудностями. Но и с их стороны наблюдаются ошибочные действия, неустойчивые знания некоторых звеньев самоконтроля.

Некоторые студенты с первых шагов применения правил действия не способны наблюдать свои ошибки, а следовательно исправлять их. Тут главная задача стоит перед преподавателем, он должен выяснить причину: умение запоминать алгоритм ориентировочной системы, либо плохое владение предыдущим материалом и т.д. В любом случае, не нужно считать, что у таких студентов запущено развитие механизма самоконтроля с ними нужна дополнительная постоянная работа, они должны больше времени уделять повторению пройденного материала и освоению ранее изученного.

Итак, мы можем сделать вывод о том, что развитие навыков и умений это неразрывное явление, они имеют взаимную связь, они взаимообусловлены, и формируется одновременно, не имея разрыва во времени. Каждый конкретный элемент навыка, умения соотносится с адекватным, конкретным звеном структуры самоконтроля.

Подводя итог, мы можем отметить, что не существуют упражнений специально предназначенных для формирования механизма самоконтроля

5. Сличение с эталоном. Студент выполняет корректировку, создавая образец во внутренней речи. Слияние это процесс, который неразрывен во времени, если то, что следовало создать студенту не прослеживалось ранее в его языковом или речевом опыте. Если же в задании предусматривается опора на знания, полученные ранее, тогда студент извлекает из памяти единицы для сличения, переносит их в оперативную память и исполняет, таким образом, сличение с эталоном. Этот процесс является также неразрывным во времени. Но в двух случаях действуют разные механизмы памяти. Что касается первого случая, там основной функционал занимает оперативная кратковременная память, в которую недавно был заложен образец-эталон. Говоря о втором случае, там актуализируются оба вида памяти.

6. Переход на другой объект. После того, как студент осуществил сличение, убедился в правильности своих действий, он переходит к исполнению следующего действия, и заново запускает весь механизм самоконтроля [5].

Одной из главных характеристик формирования механизма самоконтроля при изучении иностранного языка является неразрывность ошибочности действия и способности моментально внести корректировку. Такая связь служит доказательством образцового функционирования самоконтроля [8].

Соблюдение правил при выполнении работы с единицей языка имеет постоянную связь с основой действий. Порядок определенных действий с единицей и последовательность их выполнения составляют основу овладения ориентировочной основой действий, она в свою очередь, характеризуется определенной динамикой. Динамика ориентировочной основы действий нужна для развития умения безошибочно пройти путь от осознанно совершаемых действий до автоматизированных, то есть достижение уровня сформированного навыка. Автоматизированные действия переводят внимание студентов с языкового уровня на содержательные действия, имеющие смысловую сторону высказывания [8].

Несомненно, самоконтроль – это определенный механизм действий студентов, для формирования которого требуется управление со стороны обучаемого. В данном процессе каждому субъекту (преподаватель, студент) следует точно выполнять свои функции. Студент приобретает необходимые знания, овладевает определенными действиями, начиная от конструируемых на основе ориентировочной системы и заканчивая свободным включением единицы в речевое действие. Обучающее влияние наставника, как и любая деятельность, имеет свой объект, цели, задачи, структуру, содержание [12].

Нам известно, что процесс управления учебной деятельностью студента содержит фазу получения учебной информации по линии обратного взаимодействия. Преподаватель мгновенно разбирает поступившую информацию, оценивает её (положительная или отрицательная), затем обдумывает пути решения данной проблемы, детально обдумывая этапы и цели достижения цели [11].

Говоря иначе, студент, выполняя учебные задания, дает преподавателю сведения о качестве протекания процесса усвоения, о степени усвоения учащимися учебной «порции».

В процессе преподавательского контроля при анализе поступающей от студентов информации, может быть обнаружена ошибочность в действиях, преподаватель может выявить неумение совершать учебные действия, в таком

общества, современные педагоги очень часто достигают желаемых результатов за счет истощения ресурсов собственного здоровья. Возрастающая стрессогенность общества, повышенное напряжение отрицательно сказываются на профессиональной деятельности и здоровье педагога.

Физическое воспитание студентов педагогических вузов в соответствии с действующим образовательным стандартом в рамках двух дисциплин «Физическая культура» и «Прикладная физическая культура» в основном направлено на выравнивание двигательной активности студентов и на воспитание физических качеств: выносливость, сила, быстрота, ловкость, гибкость. Однако, кроме наличия данных качеств, выпускник педагогического вуза должен быть готов в профессиональной деятельности проявлять высокую степень самообладания и саморегуляции [2, 4].

Но реальная ситуация такова, что в процессе обучения в вузе никто не учит будущих учителей и преподавателей выдержке и самообладанию, умению сохранять профессиональную форму путем применения здоровьесохраняющих технологий. Поэтому статистические данные говорят о многочисленных проблемах в их физическом и психическом состоянии в процессе профессиональной деятельности.

Следовательно, актуальной становиться проблема формирования таких качеств будущих педагогов, которые позволят конструктивно преодолевать профессиональные кризисы, предупреждать деструкций личности и осуществлять профилактику профессиональных заболеваний.

Формулировка цели статьи. Основная идея нашей работы – научная организация физического воспитания студентов педагогических вузов с целью формирования профессиональных качеств, позволяющих оптимизировать состояние собственного здоровья в процессе выполнения педагогической деятельности.

Невзирая на модернизацию высшего образования, в учебных планах подготовки педагогов на наш взгляд не уделяется достаточного внимания реализации практико-ориентированных методик, которые позволят уже в процессе обучения применять на практике особо значимые профессиональные качества. Дисциплина «Прикладная физическая культура» в отличие от большинства дисциплин современной вузовской подготовки является практико-ориентированной и состоит только из практических занятий в объеме 328 часов. Кроме того физическое воспитание предусматривает реализацию дополнительных самостоятельных и факультативных занятий в секциях и спортивных клубах, участие студентов в спортивно-массовых и соревновательных мероприятий. Данные условия позволят уже в процессе обучения при реализации физкультурно-спортивной деятельности проявлять формируемые качества на практике, оценивая уровень их сформированности, что актуализирует необходимость дальнейшего совершенствования и саморазвития студента [3].

Изложение основного материала статьи. Научная организация физического воспитания студентов педагогического вуза основывается на результатах теоретического исследования возможностей физкультурно-спортивной деятельности в профессионально-прикладной подготовке будущих педагогов. Перечислим основные полученные положения.

В научных трудах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина и др. психологов и педагогов показано, что личностное развитие человека – гетерохронный

процесс, отличающийся этапами более или менее спокойного эволюционного развития и кратковременной перестройки психологической организации. Периоды перестройки определяют как кризисы. Выделяют возрастные, жизненные, психологические и профессионально обусловленные кризисы. В рамках данной работы нам интересны кризисы профессионального развития, которые представляют собой кратковременные периоды кардинального преобразования осмысления своей деятельности и поведения, реформирование профессионального развития. Данные кризисы определяются как нормативные явления, обязательные атрибуты динамического процесса профессионального становления. Наиболее яркими симптомами профессиональных кризисов являются падение уровня профессионализма, неуверенность в собственных силах, усталость, возникновение ощущения исчерпанности своих возможностей и др. [2, 5].

Все факторы детерминирующие кризисы профессионального развития делят на объективные и субъективные. В соответствии с основной идеей нашего исследования рассмотрим более подробно субъективные факторы. Данная группа факторов обусловлена активностью личности необходимой для саморазвития. Субъективная активность определяется системой устойчиво доминирующих потребностей, мотивов, интересов, ориентаций. Степень активности человека определяется умением ставить перед собой цели, достойные человека и позволяющие ему выходить за пределы своих наличных возможностей. Именно от активности зависит прогрессивное профессиональное развитие, которое гарантирует профессиональное самосохранение – конструктивное разрешение кризисных противоречий [5].

Таким образом, конструктивное преодоление кризисов профессионального развития определяется активностью личности, т.е. способностью к активной стратегии поведения, которая способствует самореализации, самоосуществлению, самостроительству своей профессиональной судьбы. Для активной стратегии характерно проявление инициативы, целенаправленности действий, ответственности за принятое решение и поступки, устойчивость познавательных и эмоционально-волевых установок. Следовательно, для профессионального самосохранения и роста у человека занимающегося любой деятельностью, в том числе и педагогической, необходима устойчиво сформированная способность к активной стратегии поведения.

По мнению Э.Ф. Зеера, Е.А. Климова, А.К. Марковой человек занимающейся любой профессиональной деятельностью подвержен возможности возникновения деструкций личности и профессиональных заболеваний. Профессиональная деструкция – саморазрушение психологической структуры личности в ходе выполнения профессионального труда, отрицательно влияющее на эффективность выполняемой деятельности [2, 5].

Особенно высока вероятность возникновения профессиональной деструкции в педагогической деятельности, когда педагог не только выполняет многогранную работу, но и испытывает постоянные профессионально-психологические риски: формирование синдрома «эмоционального выгорания»; стагнация профессионального развития; возможность проявления догматизма, консерватизма; развитие акцентуаций характера педагога (монологичность, демонстративность, индифферентность). К наиболее часто

поэтапно, постепенно, совершенствуя между тем умения и навыки самоконтроля.

Говоря о самоконтроле, как о реализации своего развития, можно выделить две формы: произвольную и непроизвольную. Непроизвольная форма – это форма самоконтроля, происходящая в момент реализации механизма, то есть сознательный компонент уходит на фоновый уровень, самоконтроль в непроизвольной форме менее совершенен, так как в любой момент учебной деятельности есть вероятность возникновения колебаний и иногда идет переключение на произвольную форму самоконтроля [4]. По мнению исследователей, занимающихся изучением данной проблемы, произвольная форма самоконтроля происходит на первичных этапах учебных действий, когда учащийся начинает овладевать азами действий с учебным материалом [4].

Резюмируя вышесказанное можно сделать вывод о том, что обучение навыкам самоконтроля следует начинать, опираясь на произвольное внимание.

Структура обучения самоконтроля в общем виде может быть сведена к трем уровням:

1. Студенты, верно, выполняют учебные действия и в полной мере осознают это, то есть они имею сформированный механизм самоконтроля;

2. Студенты допускают некоторые ошибки в процессе обучения, осознают это и стараются внести коррекцию. В целом, они имеют сформированный механизм самоконтроля, но он меняется с непроизвольной формы на произвольную после совершения ошибочных действий.

3. Студенты производят ошибочные действия в процессе обучения и не осознают это, то есть они имею не сформировавшийся механизм самоконтроля [9].

Рассмотрим случай формирования механизма самоконтроля, он находится в стадии формирования, но учащийся способен допускать ошибки, замечать их, вносить коррективы. У такого учащегося процесс формирования механизма самоконтроля проходит в следующих этапах [7]:

1. Осознание и фиксирование ошибочного действия.

2. Выявление ошибки, определение объекта, в котором была допущена ошибка. Если мы говорим о словарной единице, то главным образом следует обратить внимание на корректность и некорректность её смысловой сочетаемости, далее учесть грамматический строй употребления слова. Основное звено затруднения может быть в неправильном употреблении слова, в этом случае при нормальном развитии механизма самоконтроля студент опирается на уже приобретенные знания ранее, и достаточно быстро извлекает слово из памяти. Случай, если речевая единица забыта полностью, и студент неспособен вспомнить её, говорит о том, что развитие механизма управления своей деятельностью полностью отсутствует. В этом случае нужна помощь преподавателя, наставника или соучеников.

3. Принять решение о характере устранения ошибки. Студент решает и формирует последовательность корректировки своего ошибочного действия. Продуктивнее всего следует начинать корректировку на содержательном, смысловом уровне. Коррекция грамматической структуры должна происходить, если полностью понятен смысловой аспект фразы.

4. Корректировка ошибок. Корректировка выполняется в соответствии с принятым решением.

Annotation. The relevance of this problem does not raise doubts as problems of the leading role of control are connected with achievement of the determined progress in implementation of a practical role in case of learning a foreign language recently. In our opinion, for this reason recently the self-control sphere of application has increased, its possibilities of effective influence on the organization of educational activities have extended, conditions for self-control rationalization as one of the leading parts of educational process have appeared.

Keywords: self-control, educational activity, self-organization, foreign language.

Введение. Руководство процессом самостоятельной работы, организация процесса самостоятельной работы в формировании умений самоорганизации и самоконтроля студентов в изучении иностранного языка (далее ИЯ) это сложная и ответственная работа для любого преподавателя. Главная роль в воспитании учащихся принадлежит воспитанию самостоятельности и активности. Именно эта задача ставится перед преподавателем одной из первых, и является наиболее значимой в процессе обучения иностранному языку.

Необходимо учитывать две связанные между собой задачи, говоря о формировании самостоятельности студентов в изучении иностранных языков. Одна из них – это научить студентов самостоятельно овладевать знаниями, а следующая – это научить студентов самостоятельно применять знания, полученные ранее.

В процессе обучения иностранным языкам учащийся должен достичь определенного уровня самостоятельности, позволяющий ему решать поставленные задачи, преодолевать трудности в процессе решения учебной задачи.

Успех в обучении иностранного языка тесно связан с условиями, которые преподаватель создает студентам в процессе обучения, преподаватель должен обеспечить максимальную активность и самостоятельность.

Формулировка цели статьи: раскрыть комплексный подход к системе самоконтроля в обучении и выделить основные средства его реализации.

Изложение основного материала статьи. Назначение фразы «учить учиться» предполагает чёткое руководство самостоятельной работой со стороны преподавателя.

Большинство методистов, психологов, лингвистов сходятся во мнение о том, что главной задачей студентов, изучающих иностранные языки, является умение развивать навыки самоконтроля, а в совершенстве владеть им полностью. Самоконтроль позволяет учащимся развивать умение критично оценивать себя, что в дальнейшем приведет к безусловному овладению всех видов самоконтроля [2].

Самоконтроль, как универсальная интеллектуальная способность может осуществляться различными предметами, в особенности иностранным языком. Можно уверенно утверждать, что плохое владение иностранным языком после окончания средней школы, обусловлено не развитостью механизма самоконтроля. Преподаватель должен научить своих подопечных владеть навыками самоконтроля, научить их пользоваться ими в полной мере. Необходимо помнить, что изучение иностранного языка – это процесс, который растянут во времени. Иначе говоря, учащиеся овладевают ИЯ,

встречающимся профессиональным деструкциям педагогов можно отнести профессиональные деформации, выученную беспомощность, профессиональный маргинализм и стагнация [4, 5].

На наш взгляд основными причинами возникновения деструкций у педагогов является возникающее противоречие между требованиями, которые выдвигает профессиональная деятельность к качествам личности педагога и его психофизическими возможностями.

Итак, деятельность педагога в силу своих особенностей для профессионального самосохранения и долголетия высокие требования к активности, ответственности, эмоциональной устойчивости, толерантности, рефлексии. Способность реализовать в профессиональной деятельности активную стратегию поведения позволит педагогу конструктивно преодолевать профессионально обусловленные кризисы, осуществлять предупреждение деструкций личности и профилактику профессиональных заболеваний.

Таким образом, физическое воспитание студентов педагогических вузов должно быть направлено не только на укрепление физического здоровья, но и на формирование социально и профессионально значимых качеств, способствующих оптимизации профессионального здоровья будущих педагогов, в частности активной стратегии поведения.

Анализ и сопоставление различных средств физкультурно-спортивной деятельности позволил заключить, что наиболее успешным из них для формирования активной стратегии поведения являются спортивные игры. Спортивные игры – совокупность разнообразных физических упражнений, которые выполняются в ограниченном лимите времени в различных сочетаниях в зависимости от игровой ситуации. Активная стратегия поведения в спортивных играх – это особая форма проявления волевых качеств, а так же способность применять в ходе ведения игры атакующие и контратакующие действия [1, 4].

Спортивные игры достаточно популярны в Российском государственном профессионально-педагогическом университете (РГППУ). Более 50% студентов выбирают их в качестве средства для занятий физкультурно-спортивной деятельностью как в рамках дисциплины «Прикладная физическая культура», так и для дополнительного образования в спортивных секция.

Для выявления результативности спортивных игр на формирование активной стратегии поведения и эмоциональной саморегуляции было создано две группы студентов: контрольная группа «ПФК», занимающихся по обычной рабочей программе дисциплины «Прикладная физическая культура» и экспериментальная группа «Спортивные игры», в учебном процессе которой были только занятия спортивными играми (баскетбол, волейбол, настольный теннис).

Мониторинг формирования активной стратегии поведения проводила группа экспертов: педагоги, психологи, специалисты в игровых видах спорта. В качестве методов использовались беседы, метод тестовых ситуаций, опросы, тестирование, анализ результатов спортивно-игровой деятельности. Определялся уровень сформированности активной стратегии поведения по традиционной четырех бальной методике, применяемой в современной педагогике при оценивании знаний, умений и навыков обучаемых: 1 балл – когнитивный уровень; 2 балла – репродуктивный уровень; 3 балла –

трансферный уровень; 4 балла – креативный уровень. Эксперты регистрировали проявление качеств, определяющих активную стратегию поведения: целенаправленность действий, напористость, предприимчивость, самостоятельность, решительность, способность применять атакующие и контратакующие действия.

Эмоциональная саморегуляция, необходимая для профилактики профессиональных деструкций, проверялась помощью теста оценки уровня реактивной и личностной тревожности [6]. Обработка результатов проводилась с использованием методов математической статистики.

Результаты исследования. Мониторинг формирования активной стратегии поведения в группе «Спортивные игры» осуществлялся с 1-го по 8-й семестр. Контрольные точки мониторинга выбраны в соответствии с этапами профессионального становления студентов [2]. Полученные результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

Сформированность активной стратегии поведения на разных этапах обучения

	Начальный этап	Основной этап	Заключительный этап	$P_{н, о}$	$P_{н, з}$
	M ± m				
Активная стратегия поведения	2,31±0,17	2,69±0,21	3,52±0,31	>0,05	<0,001

Примечание: $P_{н, о}$ – достоверность различий между оценкой на начальном и основном этапах; $P_{н, з}$ – достоверность различий между оценкой на начальном и заключительном этапах

Анализ полученных данных показывает, что в конце начального этапа обучения уровень активной стратегии поведения соответствует репродуктивному уровню. В конце основного этапа профессионального становления уровень сформированности изменился незначительно. На заключительном этапе обучения экспертная комиссия зарегистрировала самый высокий уровень сформированности активной стратегии поведения, который соответствует трансфертному уровню: студенты используют их при решении задач, могут сознательно применять в спортивно-игровых ситуациях, т.е. происходит интериоризация исследуемых качеств.

Изучение тревожности у студентов осуществлялось в начале обучения и в период наступления первого профессионального кризиса, т.е. после педагогической практики (6-й семестр). Для конструктивного выхода из данного криза кроме активной стратегии поведения необходима хорошо сформированная эмоциональная саморегуляция [5].

В начале обучения на 1 курсе в 1 семестре у студентов группы «Спортивные игры» и группы «ПФК» показатели как реактивной, так и личностной тревожности находились в зоне умеренных величин. Это

3. Жаркова, Ю. В. Теоретические основы готовности педагога к проектной деятельности / Ю. В. Жаркова, О. В. Терлецкая, Н. Н. Лазарева // Современные наукоемкие технологии, 2016. – № 4 (часть 1). –С. 114–117.

4. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская. – М.: Академия, 2005. – 288 с.

5. Новиков, А. М. Методология: словарь системы основных понятий / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М.: Либроком, 2013. – 208 с.

6. Подласый, И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. П. Подласый. – М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.

7. Попова, И. В. Формиррвание готовности будущих специалистов по информационным технологиям к исследовательской деятельности: дисс. … канд. пед. Наук / И. В. Попова. – Магнитогорск, 2007. – 179 с.

8. Сластенин, В. А. Педагогика: учебник для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 576 с.

9. Шукшина, Т. И. Развитие системы научно-исследовательской и проектной деятельности в условиях многоуровневой системы высшего педагогического образования / Т. И. Шукшина, П. В. Замкин, И. И. Парватова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 4 (16). – С. 84 – 89.

10. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 30.12.2015) «Об образовании в Российской Федерации».

11. Постановление Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 г. № 497 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2016-2020 годы».

Педагогика

УДК:378.2

преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин Сабирзянова Гульназ Шамилована
Казанский национальный исследовательский технологический университет (г. Казань)

РОЛЬ КОНТРОЛЯ И САМОКОНТРОЛЯ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Аннотация. Актуальность данной проблемы не вызывает сомнения, так как проблемы ведущей роли контроля связаны с достижением в последнее время определённых успехов в реализации практической роли при изучении иностранного языка. По нашему мнению, именно поэтому в последнее время увеличилась сфера приложения самоконтроля, расширились его возможности эффективного влияния на организацию учебной деятельности, появились условия для рационализации самоконтроля как одной из ведущих частей учебного процесса.

Ключевые слова: самоконтроль, учебная деятельность, самоорганизация, иностранный язык.

Данная тема была выбрана в связи с тем, что внедрение инклюзивной практики в настоящее время является одним из важнейших направлений развития и модернизации образования.

Для реализации идеи создания данных проектов участники разделились на несколько групп по 4-5 человек. Работа началась с введения понятия «проектирование» и представления значимости проектной деятельности в современном мире и психолого-педагогической сфере. Прежде чем создавать собственные проекты необходимо было познакомиться с их типологией и определить вид создаваемого проекта для того чтобы учитывать его специфику [4, с. 38]. После определения того что проекты будут носить прикладной или практико-ориентированный характер мы перешли к первому этапу проектирования – предпроектному. На этом этапе перед участниками каждой из команд были поставлены следующие задачи: распределение ролей между участниками проекта; определение целевой группы; выбор формы проектируемого мероприятия; формулирование цели и задач. В качестве результата по данному этапу, один из участников от каждой команды представлял название своего проекта, целевую группу, форму проектируемого мероприятия, а также цель и задачи проекта. Затем, после коллективного обсуждения полученных результатов, мы перешли к этапу реализации проекта, в рамках которого перед командами участников были поставлены следующие задачи: составление плана мероприятия; разработка содержания мероприятия; описание конечного продукта; оформление результатов. В завершении данного этапа команды должны были представить свой проект в виде мультимедийной презентации. Для этого нами были представлены рекомендации и общепринятые правила по подготовке презентации, ее оформлению и содержанию информации. Содержание работы на последнем этапе проектирования – послепроектном заключалось в защите и выборе лучшего проекта, по мнению всех участников. В результате проведения данного мастер-класса будущие логопеды попробовали себя в качестве создателей проектов и получили возможность не только познакомиться с особенностями проектной деятельности и проявить свои способности к проектированию, но и познакомились с новым способом успешного представления своих идей.

Выводы. Таким образом, раскрыв сущность научно-исследовательской и проектной видов деятельности и проанализировав психолого-педагогическую литературу по данной проблеме, мы пришли к выводу о том, что проведение научно-методических мероприятий в Мордовском государственном педагогическом институте имени М. Е. Евсевьева обеспечивает решение задач подготовительного этапа формирования готовности будущего логопеда к рассматриваемым видам деятельности.

Литература:

1. Абрамова, И. В. Значение научно-исследовательской деятельности студентов для формирования профессиональной компетентности / И. В. Абрамова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 2 (14). – С. 28 – 31.

2. Дьяченко, М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: Изд-во «Университетское», 1976. – 176 с.

указывает на то, что студенты обеих групп воспринимают текущую ситуацию адекватно. Результаты исследования после педагогической практики показаны в табл. 3.

Таблица 3

Показатели уровня тревожности (6-й семестр)

Группа	Тест Спилбергера – Ханина			
	Реактивная тревожность		Личностная тревожность	
	M ± m	p	M ± m	p
Спортивные игры	42,4±2,06	< 0,05	40,6±2,31	< 0,05
ПФК	51, 9±3,02		48,3±3,33	

Примечание: до 30 баллов – низкая тревожность, 31- 45 баллов – умеренная тревожность, 46 и выше – высокая тревожность

У студентов группы «Спортивные игры» уровень тревожности (как реактивной, так личностной) находится в зоне умеренных значений. В то время как в группе «ПФК» уровень тревожности перекрывает нормативные величины. Личностная тревожность показывает устойчивую склонность воспринимать ситуацию как угрожающую, испытывать при этом состояние тревоги. Реактивная тревожность характеризуется драматичностью, тревогой, раздражительностью в специфических ситуациях. Тревожность не является изначально отрицательной чертой. Наличие тревожности – естественная и обязательная особенность активной личности. Однако высокая реактивная тревожность вызывает нарушение внимания, иногда нарушение тонкой координации. Очень высокая личностная тревожность может констатировать наличием невротического конфликта, с эмоциональными и невротическими срывами и с психосоматическими заболеваниями. Для конструктивного выхода из кризисной ситуации необходим полезный уровень тревоги, который регулируется способностью к эмоциональной саморегуляции.

Выводы. Полученные результаты убедительно показали, что спортивные игры как средство физического воспитания студентов успешно формируют активную стратегию поведения (до трансфертного уровня) и вырабатывают способность к эмоциональной саморегуляции, которая успешно проявляется в период первого профессионального кризиса. Наличие у будущих педагогов данных качеств позволит эффективно осуществлять профилактику профессиональных деструкций в педагогической деятельности.

Фактором, способствующим формированию данных качеств, является система психофизических характеристик спортивных игр: обязательное присутствие элементов соперничества и аффектация в игровых действиях; вариативность условий ведения борьбы; необходимость наличия творческой инициативе; готовность к проявлению конкурентоспособности и мобильности [1, 4].

Сохранение профессионального здоровья на протяжении всей трудовой деятельности позволит педагогам соответствовать постоянно меняющимся в обществе социально-экономическим условиям, что гарантирует проявление высокого уровня профессионализма в педагогической деятельности.

Литература:

1. Антонова Е.А. Формирование эмоциональной устойчивости студентов через межличностное взаимодействие в процессе занятия командными спортивными играми // Вестник орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. – 2014. - № 3 (38). – С. 167-169.

2 Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: методология, теория, практика: монография. – Екатеринбург, 2011. – 345 с.

3 Ольховская Е.Б. Профессионально-прикладная подготовка бакалавра средствами физкультурно-спортивной деятельности // Приволжский научный вестник. – 2015. – № 2, С.113-118.

4. Сапегина Т.А., Ольховская Е.Б. Предупреждение девиантного поведения студентов средствами физкультурно-спортивной деятельности» // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 13. – С. 2316-2320.

5. Сыманюк Э.Э., Девятовская И.В. Профессиональные деструкции и способы их профилактики // Народное образование. – 2010. - № 6. – С. 123-129

6. Ханин Ю.Л. Диагностика состояния тревоги и личной тревожности у детей и подростков. – Вильнюс, 1988. – 56 с.

Педагогика

УДК: 378.6:796.853.23

кандидат педагогических наук, доцент Осипов Александр Юрьевич
Институт физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет. Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого (г. Красноярск);
кандидат педагогических наук, доцент Гуралев Владимир Михайлович
Сибирский юридический институт МВД России (г. Красноярск);
преподаватель кафедры физической подготовки
Евтушенко Александр Анатольевич
Сибирский юридический институт МВД России (г. Красноярск)

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ БАЗЫ ОБУЧЕНИЯ БОЕВЫМ ПРИЕМАМ БОРЬБЫ СОТРУДНИКОВ МВД РОССИИ

Аннотация. Специалисты отмечают тревожную тенденцию роста преступлений, совершаемых с использованием холодного и огнестрельного оружия в настоящее время. Статистика показывает увеличение количества нападений вооруженных преступников на офицеров и сотрудников полиции. Эффективность противодействия криминальным элементам будет напрямую зависеть от уровня физической и профессиональной подготовленности сотрудников полиции.

Для повышения уровня владения офицерами полиции техникой выполнения боевых приемов борьбы, авторы предлагают внести изменения в наставление по организации физической подготовки в органах внутренних дел

преподавателями, знакомство студентов с деятельностью научно-исследовательской лаборатории «Интегрированное обучение детей в современной системе образования», выявление знаний студентов об основах научной организации труда и научно-исследовательской деятельности. В рамках данного мероприятия проводится анкетирование студентов на тему «Нужна ли наука современному студенту?», которая дает возможность получить представление о важности научно-исследовательской деятельности студентов для формирования их профессиональной компетентности. В данном анкетировании приняли участие около 120 студентов. Отвечая на вопросы о том, хотели бы Вы заниматься научно-исследовательской работой, обучаясь в вузе; что включает в себя научно-исследовательская работа студентов; хотели бы Вы выступать с результатами своей научно-исследовательской работы на научных мероприятиях различного вида; нужно ли Вам проводить научные экспериментальные исследования, большинство студентов ответили, что хотели бы заниматься научно-исследовательской работой, обучаясь в вузе, считая при этом, что научно-исследовательской работой должны заниматься все студенты. Процесс обучения большинство студентов (63 %) воспринимают как процесс получения необходимых знаний для будущей профессии, также считают, что учиться следует постоянно, так как в будущей профессии важны будут знания по всем преподаваемым дисциплинам. Также многие студенты (67 %) считают, что научно-исследовательской работой должны заниматься по собственному желанию. Студенты отмечают, что научно-исследовательская работа включает в себя не только написание необходимых работ (рефератов, курсовых и дипломных работ), но и дополнительных статей, докладов, выступлений. Многие студенты отмечают необходимость и определенный интерес к проведению научных экспериментальных исследований при написании курсовой или дипломной работы [1, с. 29].

Одной из форм мероприятия «Мы и есть наука» стала научно-познавательная игра «100 вопросов о науке». Она была направлена прежде всего на формирование у первокурсников адекватных представлений об организации и реализации научно-исследовательской работы в психолого-педагогической сфере, а также на развитие интереса студентов к научно-исследовательской деятельности и расширение представлений о будущей профессии. Игра была организована как соревнование команд студентов в стиле брейн-ринг, в ходе которой командам задавались вопросы из указанных областей знаний, после чего давалась одна минута для размышления и обсуждения с командой поставленной задачи. По истечению данной минуты ведущий останавливал мозговой штурм, и каждая команда по очереди отвечала на поставленный вопрос. Затем ведущий давал правильный ответ, ссылаясь на авторитетный источник. Благодаря такой форме студентам представилась возможность получить адекватные представления об организации и реализации научно-исследовательской деятельности в психолого-педагогической сфере и осознать свою заинтересованность в осуществлении данной деятельности.

С целью формирования у будущих логопедов интереса к проектной деятельности в рамках мероприятия «Мы и есть наука» был также проведен мастер-класс «Проект – шаг в будущее», в котором приняли участие студенты 1 и 2 курса. В ходе мастер-класса им было предложено создать и представить свой проект мероприятия по популяризации идей инклюзивного образования.

человека как социального существа под воздействием внешних факторов [7 ; 8]. В настоящее время исследователи определяют этапы процесса формирования в зависимости от его субъекта, а также формируемого качества или деятельности. Так, И. В. Попова в процессе формирования готовности будущих специалистов по информационным технологиям к исследовательской деятельности выделяет следующие этапы: подготовительно-мотивационный, поисково-творческий этапы и этап самореализации [6, с. 94 с.]. Процесс формирования готовности будущих логопедов к научно-исследовательской и проектной видам деятельности также строится нами поэтапно, а именно в рамках подготовительного, содержательного и аналитико-корректировочного этапов.

Формулировка цели статьи. В рамках данного исследования особый интерес для нас представляет подготовительный этап, цель которого заключается в том, чтобы сформировать личностный компонент готовности будущих логопедов к научно-исследовательской и проектной видам деятельности. Задачи первого этапа соотносятся с содержанием рассматриваемого компонента и включают в себя: формирование устойчивой мотивации на успешное осуществление деятельности, ценностных ориентаций и достаточного волевого потенциала.

Изложение основного материала статьи. Проведение мероприятий в рамках подготовительного этапа нацелено на решение некоторых проблем, касающихся организации научно-исследовательской и проектной видов деятельности студентов вузов, на которые указывает Т. И. Шукшина: значительная часть студенчества имеет низкую мотивацию профессионально-личностного роста, пассивна, отсутствуют ясные, осмысленные жизненные цели и стратегии; низкая культура самоорганизации научно-исследовательской деятельности; неумение работать в проектном режиме (низкая степень обоснования идей, доведения их до проектной формы, недостаточно четкое видение конечного результата проекта), необходимом для участия в подавляющем большинстве программ фондовгрантодателей; ориентация на «быстрый результат», в то время как работа над своим профессиональным становлением, как педагога, как исследователя, требует больших вложений интеллектуального труда, времени; низкий уровень самостоятельности и самоуправления в студенческих научных структурах; неуверенность молодых исследователей в своих силах, возможности конкурировать с молодыми учеными крупных вузов России [9, с. 85].

В связи с этим в настоящее время в Мордовском государственном педагогическом институте имени М. Е. Евсевьева ведется активная работа в рамках подготовительного этапа формирования готовности будущих логопедов к научно-исследовательской и проектной видам деятельности. Одна из форм данного этапа – проведение цикла студенческих научных мероприятий «Неделя науки». Он включает в себя мероприятия различных форм, цель которых – подготовка и приобщение студентов к научно-исследовательской и проектной деятельности. Именно в рамках «Недели науки» на факультете психологии и дефектологии, нами было проведено студенческое научное мероприятие «Мы и есть наука». Целями данного мероприятия является привлечение студентов 1-2 курсов к научно-исследовательской работе, презентация основных направлений научно-исследовательской деятельности со студентами, осуществляемой

Российской Федерации. К данным предложениям относится включение в критерии оценки эффективности выполнения боевых приемов термина – выполнение броска.

Ключевые слова: курсанты; физическая подготовка; двигательные навыки; выведение из равновесия; броски; боевые приемы борьбы.

Annotation. Experts note a disturbing trend of growth of crimes committed with the use of weapons and firearms at the moment. Statistics show an increase in the number of attacks by armed criminals and police officers at the time of arrest. The effectiveness of countering criminal elements will depend on the level of physical and professional training of police officers.

For increase in level of proficiency in police officers in technology of performance of fighting methods of fight, authors suggest to make changes to manual on the organization of physical training in law-enforcement bodies of the Russian Federation. Inclusion in criteria for evaluation of efficiency of performance of fighting receptions of the term – performance of throw belongs to these offers.

Keywords: cadets; physical training; motor skills; removal from balance; throws in the fight; combat fighting techniques.

Введение. Как известно, глубокие экономические и политические преобразования в Российском обществе негативно повлияли на уровень криминогенной обстановки в нашей стране. Организованная преступность и иные формы противоправного поведения граждан стали представлять собой реальную угрозу национальной безопасности нашего государства [4, с. 97]. Выявлено, что преступники постоянно совершенствуют методы исполнения своих злодеяний, используя все новые способы совершения преступлений, с применением огнестрельного оружия и взрывчатых средств. При этом, как правило, преступники не останавливаются и перед применением физического насилия, порой в самых жестоких его формах [1, с. 3]. Данные статистики свидетельствуют, что за последние годы значительно увеличилось количество нападений, в том числе и с использованием различных видов холодного и огнестрельного оружия, на офицеров полиции и сотрудников МВД России [8, с. 139]. Специалисты отмечают, что в данных условиях эффективная борьба с преступностью потребует от личного состава подразделений МВД высокого профессионализма и достаточного уровня подготовленности, в том числе и физической [5, с. 36]. Физическая подготовка сотрудников МВД России является одной из главных составляющих профессиональной подготовки квалифицированных кадров, определяющая уровень их готовности к эффективному решению служебно-оперативных задач по силовому пресечению правонарушений и задержанию лиц, подозреваемых в их совершении [7, с. 37; 9]. Не вызовет сомнения, что вопросы повышения качества профессиональной подготовки офицеров МВД к задержанию преступников, в том числе вооруженных, являются актуальными и значимыми в настоящее время.

Повышение уровня профессионально-прикладной физической и технической подготовленности будущих сотрудников полиции (курсантов и слушателей вузов МВД) к выполнению профессиональных обязанностей во время задержания преступников, **является основной целью исследований** авторов.

Изложение основного материала статьи: По мнению Ю.В. Муханова, процесс обучения курсантов и слушателей на занятиях по физической подготовке должен быть направлен на решение задач развития профессионально-значимых физических качеств личности, овладения двигательными навыками эффективного применения физической силы и обеспечения высокого уровня работоспособности в процессе выполнения служебной деятельности [10, с. 100]. Е.Е. Витютнев считает, что основной целью профессионально-прикладной физической подготовки курсантов является достижение высокого профессионального мастерства выполнения приемов рукопашного боя и специализированных комплексных действий в различных ситуациях [3, с. 169]. По мнению А.Н. Валиева, формирование у курсантов служебно-боевых навыков, позволяющих будущим сотрудникам полиции самостоятельно и решительно действовать в конкретных ситуациях непосредственного пресечения физического сопротивления правонарушителя и самозащиты без применения оружия, должно обеспечить совокупность форм, средств и методов обучения боевым приемам борьбы [2].

Н.Н. Гончаров утверждает, что базовая техника (стойки, передвижения, удары и способы защиты от них) боевых приемов борьбы и физические упражнения, используемые в профессионально-прикладной физической подготовке будущих офицеров полиции, должны максимально способствовать развитию физических и двигательных качеств, необходимых для успешного решения оперативно-служебных задач и надежно обеспечивать личную безопасность сотрудников [4, с. 98]. Однако большинство учебных программ и учебно-методических пособий, по мнению данного автора, традиционно не содержат сведений о технологии преподавания боевых приемов борьбы. Сжатые сроки обучения и различный уровень двигательных возможностей курсантов требуют от преподавателей вузов МВД не только поиска наиболее эффективных элементов базовой техники выполнения боевых приемов, но и повышения эффективности процесса обучения. Уже длительное время унификация прикладной физической подготовки сотрудников МВД была нарушена и количество различных видов боевых искусств, предлагаемых к использованию в процессе обучения сотрудников государственных силовых структурах, неоправданно расширялось, отмечает Д.Е. Сафонов [17, с. 300]. По его мнению, это привело специалистов в области прикладной физической подготовки к некоему культивированию смешанных единоборств (сочетанию ударной и бросковой техники). Данные процессы порождают множество проблем и вопросов к эффективности процесса обучения, которые требуют качественного научного обоснования ввиду отсутствия стройной и логичной системы обучения сотрудников, несовершенства методического курса обучения и высокого травматизма на практических занятиях. С данной позицией соглашается Д.А. Рыбалкин, утверждая, что в системе подготовки будущих сотрудников МВД имеются некоторые пробелы в методике обучения и в совершенствовании боевых приемов борьбы [16, с. 123]. Выявлено отсутствие объективных критериев оценки демонстрации данных приемов и уровня подготовленности каждого сотрудника к их применению в условиях служебной деятельности. В действующем наставлении по физической подготовке сотрудников МВД основная часть боевых приемов борьбы, которыми должен овладеть офицер полиции, направлена на противодействие активному сопротивлению или нападению правонарушителей на сотрудников

Анализ психолого-педагогической литературы (И. А. Колесникова, А. М. Новиков, Д. А. Новиков) позволяет определить направленность научно-исследовательской деятельности на получение нового научного знания. В свою очередь, проектная деятельность представляет собой тесно взаимосвязанную с наукой и инженерией, деятельность по созданию проекта, созданию образа будущего предполагаемого явления [4; 5].

Значимость научно-исследовательской и проектной видов деятельности регламентируется рядом нормативно-правовых документов. В статье 20 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» законодательно установлено, что приоритетными признаются такие виды профессиональной педагогической деятельности как экспериментальная и инновационная, основной формой которой является реализация проектов. В данной статье закона определяется направленность деятельности педагогов на «разработку, апробацию и внедрение новых образовательных технологий, образовательных ресурсов…» [10]. Задачи Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы также отражают значимость научно-исследовательской и проектной видов деятельности современного педагога. Осуществление проектной деятельности логопедом предписывается проектом Профессионального стандарта педагога-дефектолога (учитель-логопед, сурдопедагог, олигофренопедагог, тифлопедагог), где выделены следующие трудовые действия: планирование процесса, выбор технологий реализации образовательных программ обучения, воспитания, коррекции нарушений развития, социальной адаптации и (или) программ логопедической помощи с учетом особых образовательных и социально-коммуникативных потребностей, индивидуальных особенностей лиц с нарушениями речи и т. д. [11]. Очевидно, что для осуществления данных трудовых действий логопеду необходимо быть готовым к научно-исследовательской и проектной видам деятельности. Понятие «готовность» в нашем исследовании определяется как функциональное состояние, совокупность личностных качеств, знаний, умений и установок на выполнение какой-либо деятельности [3, с. 114].

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что особое значение придаётся характеристике структуры готовности к деятельности. Исследователи (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович и др.) выделяют мотивационный (положительное отношение к деятельности), ориентационный (знания, представления об особенностях и условиях деятельности, ее требованиях к личности), операционный (владение способами и приемами деятельности), волевой (самоконтроль, умение управлять действиями) и оценочный (самооценка осуществляемой деятельности) компоненты готовности к деятельности [2, с. 56]. Данный опыт был использован нами при обосновании структуры готовности к научно-исследовательской и проектной видам деятельности будущих логопедов. В состав данной готовности были включены следующие компоненты: личностный (мотивированность на успешное осуществление деятльности, ценностные ориентации и достаточный волевой потенциал); когнитивный (совокупность метазнания и знания теоретических основ осуществляемой деятельности); деятельностный (умения, необходимые для осуществления деятельности) [3, с. 119].

Анализ работ таких исследователей как И. П. Подласый и В. А. Сластенин позволяет констатировать, что формирование является процессом становления

Педагогика

УДК 376.36(045)

старший преподаватель кафедры художественного образования
Русяев Александр Петрович
Федеральное государственное образовательное учреждение
высшего образования «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск);
аспирант кафедры педагогики Жаркова Юлия Валерьевна
Федеральное государственное образовательное учреждение
высшего образования «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск);
магистрант кафедры специальной педагогики и
медицинских основ дефектологии Столярова Татьяна Алексеевна
Федеральное государственное образовательное учреждение
высшего образования «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ ЭТАП ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ЛОГОПЕДОВ К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ПРОЕКТНОЙ ВИДАМ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье раскрыта сущность научно-исследовательской и проектной видов деятельности в современном образовании, представлен анализ психолого-педагогической литературы по данному вопросу, а также охарактеризованы научно-методические мероприятия, обеспечивающие решение задач подготовительного этапа формирования готовности будущего логопеда к рассматриваемым видам деятельности.

Ключевые слова: подготовительный этап, формирование, готовность, будущий логопед, научно-исследовательская деятельность, проектная деятельность.

Annotation. The article reveals the essence of the research and design activities in modern education, presents an analysis of psychological and pedagogical literature on the subject, as well as the scientific and methodological activities, provides the decision of tasks of the preparatory stage of formation of readiness of future speech therapist to the activities.

Keywords: the preparatory phase, formation, readiness, future speech therapist, research activities, project activities.

Введение. Система педагогического образования в России проходит через процессы модернизации и развивается с учетом новых ориентиров, направленных на подготовку мобильных, конкурентоспособных педагогических кадров, обладающих высоким уровнем профессионализма. В данных условиях стали более значимыми такие виды деятельности как научно-исследовательская и проектная. В связи с этим к подготовке специалистов педагогического профиля в вузе предъявляются высокие требования, так как осуществление указанных видов деятельности требует от профессионала сформированности трудовых действий, направленных на создание определенного продукта.

полиции, указывает А.Ю. Плешивцев [15, с. 4]. При этом в учебных программах по дисциплине «Физическая подготовка» для образовательных организаций МВД России, изучению боевых приемов борьбы, которые могут быть эффективно использованы в случае активного неповиновения правонарушителей, уделяется недостаточное внимание.

Для решения проблемы недостаточной подготовленности сотрудников МВД к эффективным действиям во время столкновения с преступниками и их задержания, авторы статьи предлагают более детально рассмотреть некоторые аспекты обучения курсантов вузов МВД боевым приемам борьбы.

Учебные занятия по обучению курсантов и слушателей образовательных учреждений МВД России технике выполнения боевых приемов борьбы проводятся с целью формирования у занимающихся действенных навыков применения данных приемов в чрезвычайных ситуациях. Выполнение боевых приемов должно способствовать, как обеспечению личной безопасности сотрудника и окружающих его граждан, так и нейтрализации противоправных действий преступников и их задержанию. Однако специалисты полагают, что существует проблема качественной оценки уровня достижения курсантами заявленных целей в процессе их обучения.

В Наставлении по организации физической подготовки сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации определены следующие требования и критерии оценки действий сотрудников при сдаче зачета по выполнению боевых приемов борьбы [11]:

- «Выполнено», – сотрудник должен уверенно и эффективно защититься от атакующих действий правонарушителя (уйти с линии атаки, отбить удар или выбить оружие у преступника, освободиться от захвата преступника, подавить сопротивление (обозначить акцентированный удар, толчком или рывком вывести правонарушителя из положения устойчивого равновесия), ограничить свободу передвижений преступника (сковать руки болевым приемом, надеть наручники или связать руки ремнем), под воздействием болевого приема вынудить преступника повиноваться);

- «Не выполнено» – сотрудник не смог эффективно защититься от атакующих действий правонарушителя (не смог подавить сопротивление преступника, не смог ограничить свободу его передвижений, выполнил боевой прием борьбы медленно, неуверенно или не в соответствии с его описанием).

По мнению авторов статьи, положение – «подавление сопротивления» и способы эффективного выполнения данного положения требуют более детального рассмотрения. Для подавления сопротивления правонарушителя, в соответствии с требованиями наставления, сотрудник должен обозначить акцентированный удар, вывести толчком или рывком преступника из положения устойчивого равновесия, сковать руки нарушителя болевым приемом и т.д. Болевой прием при этом предваряет удар и выведение преступника из равновесия. По нашему мнению следует изменить в наставлении положение «толчком или рывком вывести преступника из равновесия» на «выполнение броска», так как выведение из равновесия является неотъемлемым компонентом техники выполнения любого броска [12, с. 13; 13, с. 115; 14, с. 95; 19, с. 1155]. Применение курсантами техники бросков будет целесообразно с точки зрения конечного результата, достижения контроля над действиями правонарушителя. Внедрение подобной формулировки в инструкции наставления позволит обучающимся свободно

использовать броски в качестве средства достижения основной цели – эффективной защиты от атакующих действий преступника и получения удовлетворительной оценки на зачете по физической подготовке. Отсутствие же подобной формулировки в определении критерия «Выполнено», дает преподавателю формальное основание оценить технику выполнения бросков курсантами на зачете оценкой – «неудовлетворительно».

Существующие критерии оценки позволяют курсантам использовать на зачете, а, следовательно, и изучать на занятиях, лишь те технические действия, структура выполнения которых полностью соответствует положениям наставления по физической подготовке сотрудников МВД. При решении задачи повышения уровня физической подготовки, формулируемой, как воспитание способности эффективного применения боевых приемов борьбы сотрудниками МВД, критерий – «не соответствие описанию» является существенным фактором ограничения арсенала приемов, в первую очередь различных бросков, не позволяющим добиться положительных результатов в освоении техники эффективной защиты от атакующих действий преступников. По мнению авторов статьи, данный фактор значительно ограничивает желание и возможности курсантов и слушателей вузов МВД к изучению техники качественного выполнения бросков, и, как следствие, понижает уровень готовности будущих офицеров полиции к противодействию преступникам [5, с. 39; 6, с. 135]. Следует отметить, что активное использование техники бросков из различных положений рекомендовал к использованию в ситуациях противоборства с преступниками еще А.А. Харлампиев [17, с. 56].

Следовательно, включение в критерии удовлетворительной оценки на зачете по выполнению боевых приемов борьбы положения – «выполнение броска» позволит преподавателям по физической подготовке активно внедрять в процесс изучения боевых приемов различные варианты выполнения бросков. Это должно положительно повлиять на уровень профессиональной готовности сотрудников органов внутренних дел к выполнению оперативно-служебных задач (противодействию преступникам и их задержанию и обезвреживанию).

Выводы:

1) Выявлено существенное противоречие в положениях Наставления по физической подготовке сотрудников МВД, заключающееся в недостаточно точной трактовке критерия – выведение преступника из равновесия толчком или рывком. С одной стороны выведение противника из положения устойчивого равновесия является неотъемлемым компонентом выполнения любого броска, с другой, отсутствие в положениях наставления четкой формулировки – выполнить бросок, дает лицам, принимающим зачет по выполнению боевых приемов борьбы, возможность значительно более широкого толкования техники выполнения данного технического действия и позволяет им оценить действия сотрудников оценкой – «неудовлетворительно».

2) Существует необходимость включения в Наставление по физической подготовке сотрудников МВД России критерия – выполнение броска для защиты от активных действий правонарушителя, при сдаче зачета по выполнению боевых приемов борьбы. По нашему мнению, обязательное изучение и совершенствование техники выполнения бросков из различных положений позволит значимо повысить уровень готовности офицеров и сотрудников полиции к защите от атакующих действий преступников.

основному выводу, что дома должны быть прочными и надежными. После этого дети сравнивают свои ответы и выводы с параграфом учебника. И закрепляют пройденный материал заданиями из дополнительной литературы. Дополнительные знания, которые получают школьники при изучении этих предметов, прививают навыки решения творческих задач, поиска и анализа нужной информации, а также потребность в мотивации к обучению. Изучение простых геометрических фигур в пространстве и на плоскости дает возможность совершать в уме действия, развивающие абстрактное мышление.

Выводы. Подводя итог, можно сказать, что межпредметная интеграция в начальной школе – реальная возможность заинтересовать, мотивировать ученика к знаниям, сформировать всесторонне развитую личность. Вариантов интеграции педагогических дисциплин достаточно, все зависит от мастерства педагога, его опыта работы, профессионализма. Однако, успешность проведения такой формы урока зависит от степени подготовленности учеников, от их психологического и эмоционального состояния. Необходимо подчеркнуть, что одним из значимых качеств личности младшего школьника при проведении занятий в форме межпредметной интеграции является высокая самостоятельность обучающихся. Ученик, не имеющий необходимых знаний, не владеющий основами грамматических, вычислительных и смысловых навыков, не сможет достаточно прочувствовать смысловую задачу и функции изложенного материала.

Литература:

1. Андреева И.Н., Буторина Т.С., Васильева З.И. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: учебное пособие для студ. Вузов. М.: Академия, 2005. 432 с.
2. Белицкая Е.В., Волик Г.А., Фомина О.И. Становление системы школьного образования и педагогической мысли в России и за рубежом. Часть 1. Учебное пособие. М.: Планета, 2015. 388 с.
3. Бессмельцева Е.С. Межпредметная интеграция в обучении студентов неязыковых факультетов иностранному языку // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2007. Т. 8. № 27. С. 106-109.
4. Воспитание гражданской идентичности сельских школьников: опыт региональной инновационной площадки: учебно-методическое пособие / под ред. Л.В. Байбородовой, А.В. Репиной. - Ярославль: Департамент образования Ярославской области, 2013. 268 с.
5. Васильева Т.С. ФГОС нового поколения о требованиях к результатам обучения // Теория и практика образования в современном мире: материалы IV междунар. науч. конф. СПб.: Заневская площадь, 2014. С. 74-76.
6. Квасных Г.С. Межпредметные связи как принцип интеграции процесса обучения // Вектор науки ТГУ. 2013. № 1 (12) с. 106.
7. Юрьева М.Н. Личностно-профессиональное становление студента-хореографа в вузе: интегративно-ресурсный подход // Сборник конференции НИЦ Социосфера. Выпуск № 7. 2013.
8. Хакимова Н.Г. Теория обучения младших школьников: учебное пособие. Набережные Челны: НИСПТР, 2013. 223 с.

группах и парах, самостоятельную работу с различными приемами само- и взаимопроверки.

Большинство разделов этого учебника имеют разную направленность и преследуют цель охватить все сферы жизни человека. Но мы выбрали тему строительства: Как построить дом. Это тема, как ни какая другая, идеально комбинируется с геометрической темой урока математики.

При разработке интегрированного урока цель и задачи урока были направлены на формирование универсальных учебных действий.

1. Личностные: развитие познавательных интересов, учебных мотивов, первичное понимание значения математических знаний в жизни человека, формирование и развитие познавательных интересов, развитие математической речи, а также формирование ценностного отношения к одноклассникам через признание иных мнений, повышение культуры речевого общения.

2. Метапредметные: регулятивные: умение принимать и сохранять учебную задачу, планировать своё действие в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации, выполнять контроль и самоконтроль выполненного задания в сотрудничестве с учителем и одноклассниками; познавательные: формулировать проблемы, выдвигать гипотезы; осуществлять поиск нужной информации в материале учебника, в рабочей тетради, сравнивать, анализировать, классифицировать геометрические фигуры, формировать умение находить периметр многоугольника; коммуникативные: развивать умения обосновывать и отстаивать высказанное суждение и умение принимать суждения других, строить речевое высказывание в устной форме, контролировать действия партнёра, уметь вести диалог с учителем и товарищами, умение работать в парах.

3. Предметные: пользоваться изученной математической терминологией; продолжить знакомство с величиной «длина» знакомство с понятием «периметр многоугольника» учить находить периметр многоугольника; продолжать закреплять умение измерять длины звеньев ломаной линии и длины сторон многоугольника различными способами (с помощью линейки, циркуля); продолжать совершенствовать вычислительные навыки; научатся выявлять характерные особенности возведения многоэтажного деревянных, кирпичных и панельных домов, использования личных наблюдений в решении учебных задач.

Актуализировать знания предыдущих тем, нужно вспомнить геометрический материал. А именно, дети отвечают на вопросы с геометрическим уклоном. Все эти вопросы наводят детей на мысль о конструировании. То есть о процессе создания моделей. Затем предлагается к просмотру небольшой отрывок из известного мультфильма и ответ на вопрос: в каком доме вы бы сами предпочли жить?

На столах у детей лежат заранее подготовленные и вырезанные из бумаги геометрические фигуры, с помощью которых ученики конструируют свой дом. После чего самостоятельно измеряют и суммируют числа. Тем самым они подходят к самостоятельному формулированию темы урока. При этом имея следующие особенности: высокую содержательность учебного материала, мысленно-логическую взаимообусловленность, компактность учебного материала, разумную наглядность.

При изучении и определении материала, из которого строят дома, может использоваться региональный компонент, а также ребята приходят к

Литература:

1. Алексеев Н.А., Кулиничев А.Н., Кутерлин Н.Б. Совершенствование физической подготовки курсантов и слушателей образовательных учреждений МВД России // Физическое воспитание студентов. 2013. №1. С. 3 – 6.
2. Валиев А.Н., Ахметов Ш.Р. Формы, методы и средства обучения боевым приемам борьбы в процессе физической подготовки курсантов вузов МВД России // Современные проблемы науки и образования. 2015. №1-1.
3. Витютнев Е.Е. Ситуационно-ориентированная физическая подготовка курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России – будущих сотрудников специальных подразделений // Вестник Краснодарского университета МВД России. 2016. №1 (31). С. 168 – 172.
4. Гончаров Н.Н. Формирование боевых приемов борьбы, как компонент профессионально-прикладной физической подготовки сотрудников МВД России // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2009. №9. С. 97 – 100.
5. Гуралев В.М., Гуралев А.В., Осипов А.Ю., Филиппович В.А. Обеспечение практической направленности обучения на занятиях по физической подготовке в вузах МВД РФ // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. 2016. №52-3. С. 34 – 41.
6. Гуралев В.М. К вопросу о методике обучения сотрудников ФСКН России бросковой технике // Вестник Сибирского юридического института ФСКН России. 2012. №1 (10). С. 134 – 137.
7. Гуралев В.М. К вопросу повышения физической подготовленности сотрудника органов внутренних дел // Оптимизация учебно-воспитательного и тренировочного процесса в учебных заведениях высшего профессионального образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции (18 марта 2011 года) / отв. ред. Е.В. Панов. Красноярск: СибЮИ МВД России, 2011. С. 37 – 39.
8. Горбатов В.В., Никифоров М.Ю. О совершенствовании обучения курсантов образовательных учреждений МВД России силовому задержанию преступников на занятиях по тактико-специальной подготовке // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2013. №1 (57). С. 139 – 141.
9. Карданов А.К. Вопросы организации проверки уровня физической подготовленности слушателей образовательных организаций профессионального обучения МВД России // Теория и практика общественного развития. 2015. №16.
10. Муханов Ю.В., Ткаченко А.И., Лопатин И.И., Золотенко В.А. Обучение профессионально-прикладным умениям и навыкам слушателей факультета профессиональной подготовки на занятиях по физической подготовке в образовательных организациях МВД России // Проблемы правоохранительной деятельности. 2016. №2. С. 99 – 103.
11. Об утверждении Наставления по организации физической подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации (подготовлен МВД России 17.08.2016). URL: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56580445/ (дата обращения 8.02.2017)
12. Осипов А.Ю. Равновесие, как основа успешной борьбы // Новый университет. Серия: Актуальные проблемы гуманитарных и общественных наук. 2013. №9 (30). С. 12 – 14.

13. Осипов А.Ю., Гуралев В.М., Дворкин В.М. Формирование технических действий начинающих самбистов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. №2 (20). С. 111 – 116.

14. Осипов А.Ю. Устойчивое равновесие, как необходимый компонент обучения контратакующим действиям в борьбе самбо // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. №1 (19). С. 94 – 96.

15. Плешивцев А.Ю. Методика обучения боевым приемам борьбы курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России на основе типологии противодействия правонарушителей сотрудникам полиции: Автореф…дис. канд. пед. наук. М., 2015. 26 с.

16. Рыбалкин Д.А. Использование соревнований по боевым приемам борьбы в учебном процессе по физической подготовке с курсантами и слушателями вузов МВД России // Вестник Казанского юридического института МВД России. 2016. №4 (26). С. 123 – 124.

17. Сафонов Д.Е. О некоторых путях повышения эффективности обучения боевым приемам борьбы в образовательных учреждениях МВД России // Общество и право. 2010. №4 (31). С. 299 – 300.

18. Харлампиев А.А. Система Самбо. Боевое искусство. М.: Советский спорт, 1995. 96 с.

19. Osipov A., Kudryavtsev M., Struchkov V., Kuzmin V., Bliznevsky A., Plotnikova T. Expert analysis of the competitive level of young Russian judo athletes who train for active attack fighting // Journal of Physical Education and Sport. 2016. №4. P. 1153 – 1158.

чтение как осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров; определение основной и второстепенной информации; свободная ориентация и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей; понимание и адекватная оценка языка средств массовой информации; постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера.

Коммуникативный блок универсальных действий обеспечивает социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми. К коммуникативным действиям относятся: планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками – определение цели, функций участников, способов взаимодействия; постановка вопросов – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации; разрешение конфликтов – выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация; управление поведением партнера – контроль, коррекция, оценка его действий; умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.

Можно сделать вывод, что универсальные учебные действия равным образом являются метапредметными результатами обучения. В новом ФГОС НОО именно это направление выделено, как отдельная педагогическая деятельность.

В отечественной педагогике практика подтвердила, что эффективность метапредметных результатов обучения зависит от степени применения межпредметной интеграции в начальной школе. Исходя из опыта педагогической деятельности межпредметная интеграция в начальной школе может быть осуществлена между: русским языком и литературным чтением;окружающим миром и уроками изобразительного искусства или технического обучения;уроками математики и технологии [7].

Предлагаем ознакомиться с фрагментом урока, проводимого нами в форме межпредметной интеграции в начальной школе на примере математики, окружающего мира и технологии.

Уроки математики включают в себя три вида материала: арифметический, алгебраический и геометрический. В нашем примере, представлен геометрический материал, основанный на формировании умений и навыков находить периметр многоугольников.

Тема урока: Периметр многоугольника.

При освоении предмета «Окружающий мир» ученик знакомится с некоторыми основами научных знаний в таких областях как история, география, зоология, биология, экология и другие.

Каждый урок окружающего мира строится на принципах системно-деятельностного подхода и включает в себя практическую работу, работу в

способствует быстрому восприятию происходящих явлений изучаемого материала и помогает развивать навыки использования потенциальных знаний в прикладных дисциплинах.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования (ФГОС НОО) ведущей задачей воспитания личности младшего школьника является формирование картины мира в целом, представляющей собой общую систему философских, нравственных, научных, социально-политических, эстетических взглядов на мир. Реализация поставленной цели осуществляется в процессе формирования универсальных учебных действий младшего школьника.

Термин «универсальные учебные действия» в широком смысле – это умение учиться, то есть способность человека к самосовершенствованию через усвоение нового социального опыта. В узком смысле – этот термин означает множество различных способов действий школьника, создающие условия к способности самостоятельного усвоения новых знаний и умений.

Среди универсальных учебных действий ФГОС НОО выделяют четыре блока: *личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные*.

Личностный блок универсальных действий обеспечивает ценностно-смысловую ориентацию младших школьников (знание нравственных норм, умение соотносить поступки и действия с принятыми этическими правилами поведения, умение выделить моральный аспект поведения) и ориентацию в межличностных отношениях и социальных ролях. Применительно к учебной деятельности следует выделить три вида личностных действий: личностное, профессиональное, жизненное самоопределение; смыслообразование – установление учащимися связи между целью учебной деятельности и ее мотивом, между результатом учения и тем, что побуждает деятельность, ради чего она осуществляется.

Регулятивный блок универсальных действий обеспечивает младшим школьникам организацию их учебной деятельности: целеполагание, как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что еще неизвестно; планирование промежуточных целей с учетом конечного результата; составление плана и последовательности действий; прогнозирование – предвосхищение результата и уровня усвоения знаний, его временных характеристик; контроль с целью выбора способа деятельности и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона; коррекция способов деятельности в случае расхождения с эталоном; оценка – выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще нужно усвоить, осознание качества и уровня усвоения; саморегуляция как способность к мобилизации сил и энергии, к волевому усилию (к выбору в ситуации мотивационного конфликта) и к преодолению препятствий.

Познавательный блок универсальных действий включает: самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели; поиск и выделение необходимой информации; применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств; структурирование знаний; осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме; выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий; рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности; смысловое

Педагогика

УДК 796.371

старший преподаватель Пархаева Ольга Валерьевна
Димитровградский инженерно-технологический институт – филиал Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ» (г. Димитровград);
кандидат педагогических наук Судакова Юлия Евгеньевна
Димитровградский инженерно-технологический институт – филиал Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ» (г. Димитровград);
старший преподаватель Сорокин Александр Александрович
Димитровградский инженерно-технологический институт – филиал Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ» (г. Димитровград);
кандидат педагогических наук Лаптев Алексей Иванович
Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ФГБОУ ВПО «РГУФКСМиТ»), НИИ спорта (г. Москва);
Сорокина Римма Александровна
Гимназия 21 (г. Казань);
Федоринова Юлия Валерьевна
Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение "Средняя общеобразовательная школа 146 с углубленным изучением отдельных предметов" (г. Казань)

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНТОВ В АСПЕКТЕ РАЦИОНАЛЬНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОСНОВНЫХ ВИДОВ ФИЗИЧЕСКИХ НАГРУЗОК И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ОРГАНИЗМ

Аннотация. Выполненное исследование направленно на выявление особенностей и динамики различных компонентов состояния организма студентов, занимающихся различными видами спорта в рамках физической культуры. В работе использовались апробированные методы исследования физического развития, работоспособности студентов, а также функционального состояния сердечно-сосудистой системы: антропометрия; функциональная проба PWC170; кардиоинтервалография; реография. В результате получены сведения о взаимосвязи уровня двигательной активности с ответной реакцией со стороны сердечно-сосудистой системы.

Ключевые слова: физическая культура, студенты, физическое развитие, физическая работоспособность, функциональное состояние, сердечно-сосудистая система.

Annotation. The research aimed to identify the characteristics and dynamics of various components of the condition of the body of students engaged in various sports in physical culture. Used proven research methods to physical development, health students, as well as the functional state of the cardiovascular system: anthropometry; functional test PWC170; cardiointervalography; rheography. The result is information on the relationship between the level of physical activity with the response of the cardiovascular system.

Keywords: studying, fizicheskaya culture, students, physical development, physical working capacity, functional state, cardiovascular system right.

Введение. Особенности современных условий жизни, быстрый темп развития техники, модернизация учебных и трудовых процессов, рост информации и интеллектуализации труда представляют организму студента высокие требования. Интенсификация учебного процесса, повышение требований к объему и качеству знаний на фоне гипокинезии, воздействие инновационных образовательных нагрузок с высоким уровнем психоэмоционального и интеллектуального напряжения отрицательно влияют на функциональные возможности организма студентов [1, 2 и др.]. Нерациональная учебная деятельность, статические мышечные нагрузки, преобладающие в повседневной жизни обучающегося, оказывают негативное влияние на нервные и эндокринные механизмы регуляции физиологических функций в организме [3, 6, 10 и др.]. Своеобразие гемодинамических сдвигов, происходящих в организме при локальной учебной статической нагрузке [4], выраженная активация симпато-адреналовой системы и быстро наступающее утомление позволяют рассматривать ее в качестве стрессогенного фактора, повышающего риск развития вегетативных нарушений и сердечно-сосудистой патологии [8]. Как известно, здоровье подрастающего поколения формируется под влиянием биологических и социальных факторов. От нормального физического развития, функционирования органов и систем студентов зависит способность их организма сохранять устойчивость к экзогенным факторам, адаптироваться к меняющимся условиям внешней среды.

Растущий поток информации, потребность более глубоких знаний от специалистов требует и будет требовать все больше усилий от студентов. В связи с этим перед высшей школой возникает ряд задач по решению вопросов рационального сочетания труда и отдыха студентов, необходимости совершенствования методики преподавания и т.д. [7, 9].

Изменчивость функциональных систем растущего организма способствует быстрой адаптации к широкому кругу самых разнообразных воздействий внешней среды. Все это лишний раз подчеркивает актуальность наших исследований.

Для эффективного педагогического управления физическим воспитанием необходима оценка физического развития, двигательной подготовленности и функционального состояния студентов [5].

Исходя из вышесказанного, нами была определена **цель исследования:** выявление особенностей и динамики физического развития, физической работоспособности, функционального состояния сердечно-сосудистой системы спортсменов-студентов, занимающихся различными видами спорта.

Организация исследования. В проведенном нами исследовании приняли участие студенты, обучающиеся в Димитровградском инженерно-технологическом институте – филиала Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ». Общее количество участвующих в работе студентов составило 410 человек. Для проведения исследования мы разделили студентов на три группы в зависимости от спортивной специализации – лыжные гонки, единоборства, игровые виды. Все студенты-юноши имели примерно одинаковую спортивную квалификацию (массовые разряды).

Исследования проводились с сентября 2013 г. по май 2016 г. на базе кафедры физической культуры и спорта Димитровградского инженерно-технологического института – филиала Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ» в лаборатории функциональной диагностики

процессе предпринял И.Ф. Гербарт. Он выделил четыре ступени в обучении: ясность, ассоциация, система и метод. Если первые две ступени направлены на приобретение знания, то две последние были призваны привести в связь то, что было усвоено ранее и составить своеобразный мостик для овладения новыми знаниями. Гербарт отмечал, что «область умственной среды» проявляется в способности воспроизвести ранее усвоенные знания в связи с теми, которые усваиваются в данный момент [1, с. 305].

В отечественной педагогике наиболее глубокое психолого-педагогическое обоснование дидактической ценности межпредметных связей представил К.Д. Ушинский. Он подчеркивал, насколько важно приводить знания в систему по мере их накопления, так как связь между понятиями и их развитие в общей системе предметов ведет к расширению и углублению знаний ученика, и к концу обучения они превращаются в целостную мировоззренческую систему [8, с. 117].

В современных исследованиях некоторые ученые (Е.В. Белицкая, Г.А. Волик, О.И. Фомина) под интеграцией понимают процесс и результат создания неразрывно связанного единого, цельного и выделяют внешнюю и внутреннюю интеграцию. Под внешней интеграцией они понимают сближение систем образования различных стран и формирование единого образовательного пространства. Внутренняя интеграция ими рассматривается как взаимопроникновение компонентов содержания образования посредством создания интегрированных программ и курсов [2].

По мнению Е.С. Бессмельцевой межпредметная интеграция – это основополагающий методический принцип, способствующий сближению различных учебных дисциплин, объединяющий знания, умения и навыки учебно-исследовательской деятельности по различным предметам в целостную систему [1].

Многие исследователи производят классификацию межпредметных связей по временному критерию. Так, например, Н.М. Верзилин, П.Г. Кулагин, Ю. Вайткевичус, Н.А. Лошкарева, исходя из временного фактора, классифицирует межпредметные связи на синхронные и асинхронные. Ш.Н. Ганелин дает классификацию межпредметных связей между предметами одного и того же цикла и разных циклов. К.П. Королева классифицирует межпредметные связи по структурным элементам смежных учебных дисциплин: связи между фактами и понятиями; связи между методами исследования и научного мышления; связи формирования общих умений и навыков; связи обучения способом показательной деятельности. И.Д. Зверев и В.Н. Максимова рассматривают эту проблему с другой стороны. Используя системный подход, они классифицирует межпредметные связи по трем основным типам: содержательно-информационные, оперативно-деятельностные и организационно-методические. Системный подход направлен на раскрытие многоаспектности межпредметных связей в обучении: содержания, методов, форм организации [4].

На основании проведенного анализа различных подходов к понятию межпредметной интеграции мы пришли к выводу, что межпредметная интеграция – это естественная взаимосвязь разделов и тем школьных предметов, с основной ведущей идеей и формой, а также с логическим, всесторонним раскрытием изучаемых процессов и явлений. Осуществление межпредметной интеграции обеспечивает развитие кругозора, мышления,

7. Шипицина, Л.М. Психологические проблемы интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья. Реализация государственной политики в интересах детей с ограниченными возможностями здоровья // Материалы Всероссийской научно-практической конференции (г. Кисловодск, 21-23 апреля 2010 г.). – Ставрополь, 2010. – С. 69-71.

Педагогика

УДК 37

аспирант кафедры педагогики Румянцева Надежда Владимировна
ФБГОУ ВО «Северо-Осетинский государственный
педагогический институт» (г. Владикавказ)

МЕЖПРЕДМЕТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье анализируется понятие межпредметной интеграции, как необходимого исторически сложившегося представления знаний. Авторами рассматриваются интеграция с различных научных точек зрения, приводятся общенаучные представления значения интеграции, а также междисциплинарная взаимосвязь разделов и тем школьных предметов. Указывается, что ведущей задачей воспитания личности младшего школьника является формирование картины мира в целом.

Ключевые слова: интеграция, межпредметная интеграция, универсальные учебные действия, младшие школьники, начальная школа.

Annotation. The article analyzes the concept of interdisciplinary integration as a necessary historically developed knowledge representation. The author considers the integration of various scientific points of view, given the general scientific representation of the value of integration, as well as the interdisciplinary relationship of sections and the school subjects. It is stated that the task of leading education of young schoolboy is to form a picture of the world as a whole.

Keywords: integration, inter subject integration, universal learning actions, systematic-pragmatist approach, younger schoolchildren, primary school, lesson fragment.

Введение. Изменчивость современного мира, обусловленная социально-экономическими преобразованиями, потребовала от учителя поиска новых педагогических механизмов в формировании личности школьника, способной адаптироваться к условиям нынешней жизни, характеризующейся глобализацией, гиперконкуренцией, сверхбыстрой сменой технологий, социальной самоорганизацией. Эти общественные особенности требуют от ученика таких компетенций как: умение работать с большими объемами информации; коммуникативность; креативность; способность переобучаться.

Изложение основного материала статьи. В научной теории понятие «интеграция» появилось сравнительно недавно, однако, единого общенаучного представления о его значении на сегодняшний день не существует. По мнению ученых (И.Н. Андреева, Т.С. Буторина, З.И. Васильева) первую, наиболее основательную попытку показать необходимость интеграции в педагогическом

студентов-спортсменов, а также Врачебно-Физкультурного Диспансера МСЧ № 172 г. ФМБА Димитровграда.

В нашей работе мы использовали следующие апробированные методы исследования физического развития, работоспособности студентов, а также функционального состояния сердечно-сосудистой системы:

1) антропометрия;
2) функциональная проба PWC_{170};
3) кардиоинтервалография;
4) реография.

Результаты исследования: В ходе выполненного исследования физического развития студентов, занимающихся различными видами спорта, наиболее существенные различия были выявлены в таких показателях, как жизненная емкость легких (ЖЕЛ), масса и длина тела (табл. 1).

Полученные нами в ходе исследования данные позволили выявить следующие особенности физического развития:

- представители группы единоборств отличаются от других специализаций меньшей длиной тела, массой тела и ЖЕЛ;
- показатели кистевой динамометрии не имеют достоверных различий среди трех исследуемых групп студентов;
- лыжники и футболисты имеют по показателям длины и массы тела практически не отличаются.

Таблица 1

Основные антропометрические и физиометрические показатели студентов, занимающихся разными видами спорта (M ± m)

№ п/п	Показатели	Год	Специализация			Достоверные различия, p<0,05		
			Лыжные гонки	Самбо-Дзюдо	Футбол	Л - С	Л - Ф	С - Ф
1	Длина тела, см	2011-12	177,7±1,64	171,2±0,82	178,4±1,38	*		*
		2012-13	178,8±1,53	171,2±0,82	178,5±1,34	*		*
		2013-14	178,9±1,45	171,4±0,80	179,0±1,32	*		*
2	Масса тела, кг	2011-12	70,9±1,66	64,4±1,35	71,5±1,21	*		*
		2012-13	70,2±1,67	64,9±1,42	71,3±0,81	*		*
		2013-14	70,7±1,58	66,4±1,20	71,7±0,67	*		*
3	ОГК, см	2011-12	88,4±0,92	88,1±1,56	92,6±1,01		*	*
		2012-13	90,5±1,16	89,0±1,54	92,0±0,94			
		2013-14	90,7±1,25	89,8±1,54	91,4±0,91			
4	ЖЕЛ, мл	2011-12	4713,3 ± 147,31	4153,3 ± 145,36	4613,3 ± 108,17	*	*	*
		2012-13	4753,3 ± 112,07	4226,7 ± 138,86	4580,0 ± 101,04	*	*	*
		2013-14	4786,7 ± 119,47	4193,3 ± 121,68	4660,0 ± 90,92	*	*	*
5	Сила пр. кисти	2011-12	37,0±1,72	39,0±2,28	39,9±3,04			
		2012-13	38,8±1,49	40,5±1,95	40,0±2,17			
		2013-14	40,1±1,40	42,3±1,84	40,7±2,19			
6	Сила л. кисти	2011-12	37,5±1,65	36,3±1,82	38,3±2,63			
		2012-13	38,2±1,70	36,7±1,62	39,3±1,95			
		2013-14	38,9±1,16	39,4±1,67	40,1±1,95			

Как видно из таблицы 1, все студенты-спортсмены наиболее сильно, статически достоверно отличаются между собой по показателям жизненной емкости легких. Причем представители лыжного спорта отличаются наиболее высокими значениями ЖЕЛ. Несколько в меньшей степени группы отличаются друг от друга по окружности грудной клетки и кистевой динамометрии.

Наряду с определением особенностей физического развития студентов, занимающихся разными видами спорта, нами была предпринята попытка выявить динамику основных антропометрических и физиометрических показателей. Период, который мы охватили, включает в себя 3 года: с 2013 по 2016. В период с 2013 по 2014 год наибольшие изменения в длине тела

5. Мониторинговый этап

Цель: проведение текущей и итоговой диагностики развития учащихся с минимальными нарушениями слуха. Текущая диагностика развития реализуется через наблюдение за развитием ребенка, изменением успеваемости, особенно по таким предметам, как русский язык и чтение. Результатом итоговой диагностики становится заключение об эффективности сопровождения.

6. Рефлексивный этап

Цель: проведение психолого-педагогического консилиума для корректировки стратегии сопровождения.

Модель комплексного психолого-педагогического сопровождения учащихся первых классов с минимальными нарушениями слуха в условиях центра предполагает расширение опыта такого рода деятельности, например, за счет привлечения других городов региона. Считаем одним из условий успешности распространения модели сопровождения осмысление уже имеющегося опыта в данном направлении для корректировки стратегии сопровождения.

Выводы. Разработана модель комплексного психолого-педагогического сопровождения младших школьников с минимальными нарушениями слуха, в рамках которой определены направления работы центра психолого-педагогической и медико-социальной помощи по обеспечению предложенной модели, определены этапы и возможные участники сопровождения, их функциональные обязанности.

Литература:

1. Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. Разработка специального федерального государственного образовательного стандарта (СФГОС) для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения концепции // Вестник практической психологии образования. – 2011. – №1. – С. 22–29.

2. Микляева А. В., Румянцева П. В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. – СПб.: Речь, 2004. – 248 с.

3. Назарова, Н.М. Сравнительная специальная педагогика: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Н.М.Назарова, Е.Н.Моргачёва, Т.В.Фуряева. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. — 336 с.

4. Рукавицин, М.С. Анализ структуры и распространенности нарушений слуха детей г. Новокузнецка // Современный ребенок и образовательное пространство: Проблемы и пути реализации: Материалы регион. науч.-практ. конференции (Новокузнецк, 12-13 мая 2006 г.). – Новокузнецк: РИО КузГПА, 2006. – С. 135-142.

5. Рукавицин, М.С. Распространенность нарушений слуха среди детей Южно-Кузбасского региона // Вопросы теории и практики сурдопедагогики. Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 3 / Ответств. ред. Малхасьян Е.А. – М.: В.Секачев, 2004. – С. 96-101.

6. Черкасова, Е.Л. Нарушения речи при минимальных расстройствах слуховой функции (диагностика и коррекция): Учебное пособие для студентов педагогических университетов по специальности «Дефектология». – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.

характерны для учащихся с минимальными нарушениями слуха. Одной из задач учителя начальных классов является изменение упражнений, которые ученики выполняют по учебнику. Например, если дано задание подчеркнуть в предложениях существительные в дательном падеже, то для ученика, который имеет сниженный слух, это задание лучше трансформировать по следующему типу: или выписать из текста словосочетания «глагол + существительное в дательном падеже», или придумать новые словосочетания с подчеркнутыми существительными, или выбрать глаголы при существительных в дательном падеже и придумать с ними новые словосочетания с существительными в других падежах. Такие трансформации полезны для ребенка со сниженным слухом потому, что у него еще не устоялись сами эти конструкции с дательным падежом, не сложился в полной мере стереотип грамматической сочетаемости слов. Чтобы стереотип стал прочным, нужно неоднократное его повторение, что требует времени. Поэтому в течение первого года обучения учитель должен менять или дополнять инструкции к упражнениям из учебника именно под таким углом зрения. Ученик может выполнять эти задания и как классные, и как домашние.

На уроках русского языка, не отступая от программы, учитель должен уделять внимание коррекции звуко-буквенного состава слов у ребенка с минимально сниженным слухом. Учебник предоставляет для этого достаточные возможности. Надо только знать, какие конкретные ошибки чаще всего делает на письме ученик, и постоянно давать ему задания, способствующие коррекции этих ошибок. Задания такого рода могут выполняться ребенком ежедневно в виде короткой письменной зарядки.

На уроках чтения по отношению к детям с минимально сниженным слухом учителями использовался индивидуальный подход. Такой ребенок не всегда может сразу продуктивно включиться в работу над литературным произведением. У него возникают как чисто языковые проблемы (непонятные слова, непонятные грамматические конструкции), так и проблемы с пониманием отдельных частей текста, диалогов, описаний. Для сглаживания этих трудностей на уроке, ребенку по возможности, обеспечивалась опережающая подготовка дома, заключающаяся в чтении вместе с родителями схожих по тематике рассказов.

Родители

Мы определили в качестве необходимого и достаточного условия взаимодействия с родителями такие формы работы, как консультативно-рекомендательная, информационно-просветительская и практические занятия для родителей. Эти формы работы специалистов центра коррекции и реабилитации с родителями, имеющими ребенка с минимальным снижением слуха, предполагают:

– предложение родителям рекомендаций, направленных на развитие речи ребенка с минимально нарушенным слухом;

– овладение родителями приемами коррекционной работы с детьми, имеющими минимальные нарушения слуха.

В плане развития и коррекции слухового восприятия предполагается организация родителями работы по применению и закреплению полученных в школе, на занятиях сурдопедагога навыков слухового восприятия в конкретных житейских ситуациях (покупки в магазине, общение с друзьями, взрослыми, посещение предприятий сферы обслуживания).

выявлены у представителей лыжных гонок. В группах единоборцев и футболистов достоверных изменений этого показателя выявлено не было. За весь изучаемый период довольно четко прослеживается положительная динамика массы тела у представителей группы единоборств. У лыжников и футболистов динамика менее выражена и носит волнообразный характер. В 2014 году прослеживается снижение массы тела.

При анализе динамики ЖЕЛ были получены следующие результаты:

- у представителей единоборств динамика изучаемого показателя изменяется волнообразно, с наличием наибольшего прироста (2%) в 2014 г.;

- в группе лыжных гонок наблюдается планомерный прирост ЖЕЛ на протяжении всего изучаемого периода;

- динамика показателей футболистов имеет тенденцию к увеличению, при наличии незначительного спада в 2014 год.

При исследовании показателей физической работоспособности студентов, занимающихся различными видами спорта, мы получили данные, представленные на рисунке 1.

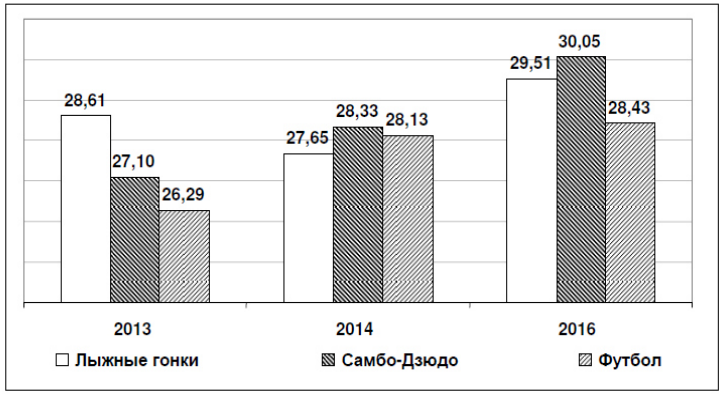


Рисунок 1. Относительные значения PWC170 студентов, занимающихся разными видами спорта

Как видно из рисунка показатели физической работоспособности у представителей лыжного спорта в 2014 году являются минимальными для данной группы. В 2016 происходит рост показателей, как относительно 2013 года, так и относительно 2014. Динамика представляет собой волнообразную форму.

Если обратиться к показателям единоборцев, то можно проследить выраженные положительные изменения. Как видно из рисунка относительная величина PWC_{170} у представителей лыжного спорта в 2014 году являются минимальными для данной группы. В 2016 происходит рост показателей, как относительно 2013 года, так и относительно 2014. Динамика изучаемого показателя представляет собой волнообразный характер.

В отличие от изменений величины PWC_{170} у студентов-лыжников, динамика данного показателя у представителей единоборств и футболистов носит позитивный характер. На протяжении всего изучаемого периода (2013-2016 гг.) студенты данных спортивных специализаций наращивают свои физические кондиции, что и проявилось в повышении их физической работоспособности.

Также нами были выявлены особенности сердечного ритма у студентов, занимающихся разными видами спорта:

- у представителей игровых видов (волейбол, футбол) спорта средние значения (5,16±0,54) по показателю активности регуляторных систем достоверно отличаются от значений по данному показателю группы циклических видов спорта (лыжники), центральная тенденция у которых равна 3,40±0,33. У них наблюдается состояние выраженного напряжения регуляторных систем, которое связано с активной мобилизацией защитных механизмов, в том числе повышением активности симпатико-адреналовой системы и системы гипофиз-надпочечники.

- у группы студентов-лыжников наблюдается состояние умеренного напряжения регуляторных систем, когда для адаптации к условиям окружающей среды организму требуются дополнительные функциональные резервы. Такие состояния возникают в процессе адаптации к трудовой деятельности, при эмоциональном стрессе или при воздействии неблагоприятных экологических факторов.

- средние значения по показателю ИН в группе «Игровые виды спорта» (66,91±22,44) достоверно отличаются от значений группы «Лыжные гонки» и находятся в пределах нижних значений диапазона нормы.

- студенты группы «Лыжные гонки» имеют более высокие значения по индексу напряжения, которые находятся в верхних крайних значениях нормы (131,00 ± 8,35).

Показатели центральной гемодинамики студентов, имеющих разный уровень двигательной активности

При исследовании показателей центральной гемодинамики студентов, имеющих разный уровень двигательной активности, мы использовали следующие показатели гемодинамики: УОК (ударный объем кровообращения), МОК (минутный объем кровообращения), ОПСС (общее периферическое сосудистое сопротивление), СИ (сердечный индекс). Средние значения по вышеуказанным показателям представлены в таблице 2.

Как мы можем проследить по таблице 2, представители игровых видов спорта достоверно отличаются от единоборцев средними значениями по показателю МОК и ОПСС. Показатель минутного объема кровообращения «Игровиков» меньше, чем тот же показатель спортсменов-единоборцев. Средние значение показателя общего периферического сосудистого сопротивления спортсменов-игровиков, как мы можем проследить, достоверно большие, чем у единоборцев.

тревожности. В качестве базовой программы коррекции тревожности учащихся первых классов была использована авторская разработка А. В. Микляевой и П. В. Румянцевой [7].

Учитель начальных классов

Основная часть работы по сопровождению ребенка с минимальным снижением слуха ложится на учителя начальных классов. В работе учителя, который обучает детей с минимальными нарушениями слуха (так же, как и в работе со слабослышащими детьми), большие требования предъявляются к произносительной стороне его речи и к речевому поведению в целом. В общем виде требования к речи учителя могут быть сформулированы следующим образом:

– соблюдение нормальной естественной артикуляции и темпа речи, интонации, сопровождение речи соответствующим выражениям лица;

– в общении с классом вначале необходимо привлечение зрительного внимания учащихся к лицу учителя, и только потом можно начинать что-либо говорить;

– после проговаривания инструкции необходимо попросить ребенка с минимальным нарушением слуха рассказать, что и как он должен сделать, выполняя задание; уточнить, как он понял то или иное слово;

– строить обращенную к ученику фразу так, чтобы она начиналась с хорошо воспринимаемых слов или слов, смысл которых предварительно объяснили ребенку;

– при повторном предъявлении инструкции порядок слов во фразе должен быть таким же, как при первом предъявлении, так как перестановка слов может запутать ученика с минимально сниженным слухом;

– в общении с учащимися пользоваться простыми грамматическими конструкциями, избегать сложноподчиненных предложений;

– с первых дней учебного сотрудничества необходимо воспитывать у учащихся речевое поведение, т.е. внимание к речи других говорящих людей, сопровождение речи адекватными эмоциональными проявлениями, естественными жестами.

Ученик с минимально нарушенным слухом должен активно участвовать в работе класса, но не задерживать темп ведения урока. В то же время нельзя допускать, чтобы что-либо важное осталось им непонято. Непонимание хотя бы небольшой части нового материала в дальнейшем может привести к неусвоению последующих разделов учебного предмета.

В том случае, если какой-то вид заданий выполняется впервые и школьник с минимально нарушенным слухом не понял, что надо делать, учитель (если у него нет времени повторить объяснение) может дать ему возможность самостоятельно разобраться в задании, наблюдая за тем, как выполняют этот вид работы другие дети. В этой ситуации ученика с минимально нарушенным слухом нельзя вызывать для ответа первым.

На основе анализа литературы и проведенных нами исследований особенностей речи детей с минимальными нарушениями слуха позволили предположить, что наибольшие трудности возникнут в усвоении программного материала по русскому языку. Наряду с решением традиционных задач уроки русского языка должны выполнять для детей с минимальным снижением слуха особые коррекционные функции. Эти уроки, прежде всего, дают богатый материал для работы над грамматическим строем речи, нарушения которого

Считаем, что развитие тонких слуховых дифференцировок следует начинать с использования звуков природы, музыкальных инструментов, бытовых шумов, затем переходить к тонкому различению голосов людей (людей разного пола, возраста).

Развитие речевого слуха в различных акустических условиях обусловлено существенным снижением разборчивости речи детьми с минимальными нарушениями слуха в условиях шума, при восприятии шепота, в комнатах различного размера, с различным покрытием стен и т.п. Важность такой работы продиктована тем, что в условиях школьного обучения увеличивается количество новых слов, слуховые образы которых сформированы пока недостаточно. Учителя сообщают сурдопедагогу тематику будущих занятий, новые слова и фразы, которые предполагают использовать на занятиях. Для обеспечения слаженной работы сурдопедагога центра и учителей начальных классов используются тетради связи, в которых учителя указывают новый речевой материал, который будут использовать на уроках.

Логопед

Содержание деятельности логопеда в сопровождении младших школьников с минимальными нарушениями слуха определяется следующими положениями, вытекающими из результатов исследования уровня развития речи первоклассников:

– в младшем школьном возрасте при минимальных нарушениях слуха отсутствуют грубые нарушения звукопроизношения. Под грубыми нарушениями звукопроизношения мы понимаем нарушения, сильно сказывающиеся на внятности произношения;

– нарушения звукопроизношения у детей с таким состоянием слуха обусловлены в основном, несовершенством тонких фонематических дифференцировок, вследствие чего неправильное произношение в большей мере зависит от позиции звука в слове [4].

Содержание деятельности логопеда определяется также наличием в числе детей с минимальными нарушениями слуха детей, имеющих первичные нарушения речи [4].

Кроме нарушений звукопроизношения у детей с минимальными нарушениями слуха наблюдаются нарушения лексического и грамматического уровней языка. Считаем, что работу по обогащению словаря может проводить учитель начальных классов и родители. Коррекция грамматического строя языка проводится логопедом в условиях центра коррекции и реабилитации на материале специально подобранных фраз, текстов. С детьми целесообразно отрабатывать понимание логико-грамматических конструкций, отражающих причинно-следственные, флективные, временные и пространственные отношения. Трудности синтаксического конструирования предполагают необходимость проведения работы по обучению детей конструированию предложений из заданного набора слов, по опорному слову.

Психолог

Содержание деятельности психолога сопровождения младших школьников с минимальными нарушениями слуха определяется наличием особенностей психических функций, генетически связанных с функционированием слухового анализатора (недостаточность слухового внимания и слуховой памяти), а также особенностей поведения детей. Также сферой деятельности психолога может быть коррекция неуверенности и

Таблица 2

Показатели центральной гемодинамики студентов-спортсменов разной специализации

№ п/п	Двигательный тест	Специализация		Достоверные различия, p<0,05
		Игровые виды спорта	Единоборства	
1	УОК, мл	77,90 ± 1,26	79,42 ± 1,28	
2	МОК, мл/мин	4830,00 ± 28,16	4924,25 ± 25,73	*
3	ОПСС, дин/с/см.кв.	1643,43 ± 54,53	1510,26 ± 48,27	*
4	СИ, л (мин*м.кв.)	2,67 ± 0,07	2,70 ± 0,11	

Анализ соотношения типов гемодинамики по видам спорта у студентов выявил (рис. 2а), что наибольший процент юношей с гиперкинетическим типом наблюдался у представителей единоборств. В этой же группе нам не удалось проследить представителей с эукинетическим типом гемодинамики.

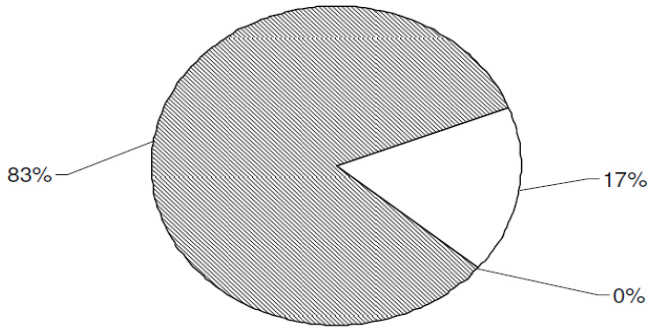


Рисунок 2а. Соотношение типов гемодинамики у представителей единоборств



Рисунок 2б. Соотношение типов гемодинамики у представителей игровых видов спорта

В группе студентов-спортсменов, специализирующихся в игровых спортивных дисциплинах, студентов с гиперкинетическим типом кровообращения составляет меньший процент, но нам удалось выявить представителей с эукинетическим типом гемодинамики (Рис. 2б).

Таким образом, в результате исследования нами были получены следующие выводы:

1. Динамика физического развития студентов занимающихся различными видами спорта, показала, что в студенческом возрасте развитие приходит гетерохронно и гетеродинамно. При этом была выявлена особенность, что представители группы единоборств отличаются от других специализаций меньшей длиной тела, массой тела и ЖЕЛ.

2. Установлено, что физическая работоспособность студентов занимающихся различными видами спорта в динамике носит положительный характер. При этом следует отметить ответную реакцию, воздействия на организм различных внешних раздражителей, со стороны сердечно-сосудистой системы – у студентов занимающихся лыжными гонками индекс напряжения в два раза больше, чем у студентов занимающихся игровыми видами спорта. У «лыжников» наблюдается состояние выраженного напряжения регуляторных систем, которое связано с активной мобилизацией защитных механизмов, в

методическом объединении учителей начальных классов района. Такая организация включения учителей начальных классов в процесс сопровождения позволяет обмениваться опытом, проводить эффективный мониторинг результатов сопровождения.

3. Консультативный этап

Цель: проведение специалистами центра коррекции и реабилитации консультативно-просветительской работы с родителями, воспитывающими детей с минимальными нарушениями слуха, и учителями начальных классов массовых школ, работающими с такими детьми.

Содержание этого этапа сопровождения реализуется через организацию консультативной работы с родителями и проведение методического семинара для учителей начальных классов, обучающих детей с минимальными нарушениями слуха. В рамках функционирования центра мы имеем возможность разрабатывать и проводить методические семинары для работников дошкольных образовательных организаций и школ.

Задачи методического семинара:

1. Сформировать представление об особенностях развития детей, имеющих минимальные нарушения слуха.
2. Ознакомить с основными методами и приемами оказания педагогической помощи учащимся младших классов, имеющих минимальные нарушения слуха.

В течение консультативного этапа в отношении родителей, воспитывающих ребенка с минимально сниженным слухом, проводится следующая работа:

– ознакомление родителей с результатами обследования ребенка;
– разъяснение родителям ребенка последствий минимального снижения слуха;
– разъяснение родителям особенностей речевого развития ребенка с минимально нарушенным слухом.

4. Деятельностный этап

Цель: обеспечение согласованной коррекционно-развивающей работы учителями начальных классов, родителями, специалистами центра коррекции и реабилитации для преодоления недостатков развития первоклассников, имеющих минимальные нарушениями слуха.

Раскроем функциональные обязанности участников сопровождения младших школьников с минимальными нарушениями слуха.

Сурдопедагог

Деятельность сурдопедагога при сопровождении младших школьников с минимальными нарушениями слуха отличается от работы сурдопедагога в специальной школе для слабослышащих детей.

Под коррекцией речевых навыков мы понимаем не столько расширение словарного запаса, формирование грамматического строя речи, сколько обучение ребенка самостоятельному адекватному применению речи в различных ситуациях общения. Для этого можно отрабатывать с детьми различные диалоги, распределяя роли среди детей. Вначале обучения дети могут читать заготовленные сурдопедагогом фразы, затем в диалоги можно вводить новые персонажи, роли, что позволит сделать эту работу привлекательнее для детей, вариабельнее в плане их речевой активности.

состоянии оказать ребенку с минимальным снижением слуха помощь в форме дополнительных занятий. Психолог может справиться с трудностями ребенка в плане адаптации к школе, межличностных отношений со сверстниками и учителем.

В соответствии с новым направлением деятельности центра были сформулированы следующие задачи:

– изучение распространенности нарушений слуха в детской популяции;

– углубленное клинико-психолого-педагогическое диагностирование детей с минимальными нарушениями слуха;

– разработка и внедрение рекомендаций для массовых образовательных учреждений, в которых обучаются дети с минимальными нарушениями слуха;

– разработка и внедрение рекомендаций для родителей, воспитывающих детей с минимальными нарушениями слуха;

– привлечение специалистов различного профиля к сопровождению детей с минимальными нарушениями слуха.

Под методами сопровождения:

– анализ документации – для проектирования сопровождения важное значение имеет анализ медицинских карт и педагогической документации (результатов диагностики, характеристик детей и т.п.). Анализ медицинской документации применяется на первом этапе диагностики и позволяет отобрать детей с предположительным минимальным снижением слуха. Изучение педагогической документации играет важную роль в формулировании задач и отборе содержания сопровождения;

– под экспериментом мы понимаем диагностику развития детей, результатом которой является выделение особенностей развития ребенка с минимально сниженным слухом, что определяет последовательность и содержание деятельностного этапа сопровождения;

– методы беседы и анкетирования позволяют выявить уровень компетентности учителей начальных классов в решении вопросов, связанных с обеспечением особых образовательных потребностей детей с минимальными нарушениями слуха;

– при проектировании комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с минимальными нарушениями слуха требуется использование метода изучения литературных источников в силу недостаточной разработанности проблемы.

Рассмотрим подробно содержание этапов комплексного сопровождения учащихся первого класса, имеющих минимальные нарушения слуха.

1. Диагностический этап

Цель: выявить среди детей, поступающих в общеобразовательные школы, детей, имеющих минимальные нарушения слуха и провести в отношении последних психолого-педагогическую диагностику.

2. Проектировочный этап

Цель: проведение психолого-педагогического консилиума для выработки стратегии сопровождения учащихся с минимальными нарушениями слуха.

Реализация проектировочного этапа предполагает консилиум специалистов центра, затем подключаются учителя начальных классов. Наиболее рациональным считаем выступление представителя центра психолого-педагогического и медико-социального сопровождения на

том числе повышением активности симпатико-адреналовой системы и системы гипофиз-надпочечники.

3. Выявлено, что при занятиях единоборствами в 83 случаях из 100 встречаются студенты с гипертоническим типом гемодинамики. А при занятиях игровыми видами спорта большинство (56%) обладают эукинетическим типом гемодинамики.

Литература:

1. Бондарь, С. Б. Оздоровительная физическая культура в специальных медицинских группах. Организация и программа занятий: учебно-методическое пособие [Текст] / С. Б. Бондарь. – Ульяновск: УлГУ, 2007. – 156 с.

2. Волков, В. Ю. Реабилитация здоровья студентов средствами физической культуры: учебное пособие [Текст] / В. Ю. Волков, Л. М. Волкова. – СПб: СПб. гос. техн. ун-т., 1998. – 97 с.

3. Гондарева, Л. Н. Вероятностные критерии оптимального уровня репрезентации альфа-волн в ЭЭГ больших полушарий при умственной деятельности [Текст] / Л. Н. Гондарева, Г. А. Кезлныбаев, Г. Н. Шайзадина // Астана: Медициналык Журнал. – 2003. - №3. – С. 18-21.

4. Кмить, Г. В. Основные результаты многолетних исследований функционального состояния миокарда детей [Текст] / Г. В. Кмить, Л. В. Рублева // Новые исследования. – М.: Вердана, 2003. - №1. – С. 192.

5. Лаптев, А.И. Комплексный контроль и коррекция аэробных и скоростно-силовых возможностей борцов - сурдлимпийцев в управлении их физической подготовкой [Текст]: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04: защищена 24.06.14 : утв. 10.11.14 / Лаптев Алексей Иванович. – М., 2014. – 142 с.

6. Левушкин, С. П. Комплексная оценка физической работоспособности юношей [Текст] / С. П. Левушкин // Физиология человека. – 2001. – Т. 27, №5. – С. 68 – 75.

7. Максимова, Т. М. Современное состояние, тенденции и перспективы оценки здоровья населения [Текст] / Т. М. Максимова. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 192 с.

8. Мещеряков, А. В. Физиологическое обоснование физической подготовки студентов специальной медицинской группы разных типов телосложения [Текст]: Автореф. дис. ... канд. биол. наук / А. В. Мещеряков. – Ульяновск, 2009. – 24 с.

9. Муравов, И.В. Оздоровительные эффекты физической культуры и спорта [Текст] / И.В. Муравов. – Киев: Здоровье, 1988. – 149 с.

10. Письменский, В. В. Сравнительный анализ эффективности различных методов релаксации мышц [Текст] / В. В. Письменский, Н. Луббарди // Теория и практика физической культуры. – 2001. - №1. – С. 47-48.

УДК: 37.017
ББК: 74.005.1

кандидат педагогических наук, доцент Петрова Людмила Андреевна
Государственный гуманитарно-технологический университет
(г. Орехово-Зуево);
кандидат педагогических наук, доцент Кутякова Нинель Константиновна
Государственный гуманитарно-технологический университет
(г. Орехово-Зуево)

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ – ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается духовно-нравственное воспитание как самостоятельный вид воспитания и органичная часть современного российского образования; показана культурная преемственность современного духовно-нравственного воспитания с отечественной духовно-нравственной и педагогической традицией.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание; духовность; нравственность; базовые национальные ценности; моральные ценности; духовные ценности.

Annotation. The article discusses moral education as an independent education and an integral part of modern Russian education; it shows the cultural continuity of contemporary moral education with the national spiritual-moral and pedagogical tradition.

Keywords: religious education; spirituality; morality; basic national values; moral values; spiritual values.

Введение. Сегодня с необходимостью поиска новой стратегии воспитания и сохранение своей ценности в условиях глобальной конкуренции стран мира образование, духовно-нравственные люди являются основной заботой современного образования [11].

Формулировка цели статьи. Цель данной статьи – раскрыть значимость духовно-нравственного воспитания в системе современного образования.

Изложение основного материала статьи. Выступая на юбилейном заседании дискуссионного клуба «Валдай» (сентябрь, 2013 г.) В.В. Путин подчеркнул, что поворот государственной образовательной политики в сторону задач духовно-нравственного воспитания личности вполне закономерен [8].

В начале XXI века российское общество остро ощутило глобальный кризис, который охватил не только социальную сферу, но и самого человека – его сознание, чувства, поведение. В этих условиях наиболее актуальным становится вопрос о духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения. Произошла смена ценностных ориентиров. Прежняя система ценностей, на которые воспитывались несколько поколений граждан нашей страны, оказалась разрушенной.

Озабоченность государства ролью образования в решении проблем духовной консолидации общества отразилась в ряде нормативных документов последних лет.

Рисунок 1. Модель сопровождения младших школьников с минимальными нарушениями слуха



Центры психолого-педагогического и медико-социального сопровождения в большинстве случаев имеют в штате таких специалистов, как сурдопедагог, логопед, психолог. В отсутствие сурдопедагога квалифицированный логопед в

– понимание необходимости работы в тесной связи с практической деятельностью образовательного учреждения;

– наличие базовых элементов, на которых возможно построение сопровождения: деятельности педагогов начального образования, служб психологического сопровождения в образовательных учреждениях, территориальных центров психолого-медико-социальной помощи, координационных и методических служб системы, родителей.

Модель сопровождения учащихся с минимальными нарушениями слуха представлена на рисунке 1.

Как мы уже отмечали, дети с минимальными нарушениями слуха в силу небольшой выраженности отклонений в развитии обучаются в массовой школе. Учитель начальных классов не всегда может определить причину недостаточной успешности ребенка в плане овладения знаниями, формирования умений и навыков. Минимальное нарушение слуха ставит ребенка в затруднительное положение в плане овладения программным материалом, что ведет к появлению различных школьных трудностей.

В описанной ситуации явное противоречие – ребенок с незначительно выраженным нарушением в развитии изначально интегрирован в школу общего типа, которая не в состоянии удовлетворить его образовательные потребности. Очевидно, помощь ребенку с минимально сниженным слухом может быть оказана в учреждениях психолого-педагогического и медико-социального сопровождения.

Так, в декабре 2007 года в *Закон РФ «Об образовании»* были внесены изменения (от 1 декабря 2007 г. № 309-ФЗ), согласно которым образование в числе прочих задач, должно обеспечивать «формирование духовно-нравственной личности». В Законе установлено, что «… основные общеобразовательные программы … общего образования … включают в себя учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие духовно-нравственное развитие, воспитание и качество подготовки обучающихся" [13, Ст. 9 п. 6].

В *«Концепции национальной образовательной политики Российской Федерации»* (одобрено приказом Минобрнауки России от 3 августа 2006 г. № 2001) говорится, что одной из главных целей образования является содействие «духовной консолидации многонационального народа России в единую политическую нацию». Настоящая Концепция представляет собой систему взглядов, принципов и приоритетов государственной образовательной политики, которые диктуются полиэтническим характером российского общества, а также исторической духовной общностью народов и культур России.

«Национальная доктрина образования в Российской Федерации» (Постановление Правительства РФ от 4 октября 2000 г. № 751) – основополагающий государственный документ, устанавливающий приоритет образования в государственной политике, стратегию и основные направления его развития. В документе стратегические цели образования тесно увязываются с проблемами развития российского общества, включая создание основы для устойчивого социально-экономического и духовного развития России.

Основой разработки и реализации федерального государственного образовательного стандарта общего образования является *Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России* (Постановление Правительства РФ от 5 октября 2010 года № 795), которая определяет цели и задачи духовно-нравственного развития и воспитания личности, систему базовых национальных ценностей, принципы духовно-нравственного развития и воспитания личности [1].

Современная роль образования, приоритетом которого является воспитание, зафиксирована в Федеральном законе *«Об образовании в Российской Федерации»*. Воспитание представлено как органичный ценностно-целевой блок и приоритет модернизируемого образования, определяющий содержание, формы, методы развития личности, социализации обучающихся на основе духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе норм и правил поведения в интересах человека, семьи, общества и государства [12].

Основные положения легли в основу федеральных государственных образовательных стандартов, которые представляют собой позицию государства в области воспитания, подготовки подрастающего поколения для жизни именно в этой стране, обществе. Растущий ребёнок должен овладеть духовным богатством, соответствующей культурой, у него должна быть сформирована нравственно-активная позиция, необходимая для самореализации в социокультурной среде жизнедеятельности.

Изначально сущность, основное назначение воспитания заключается в формировании духовного стержня человека – его внутреннего, духовного мира, который проявляется в системе его эмоционально-ценностных

отношений к окружающему миру и к самому себе. Вопросы нравственности человека и общества в целом всегда и во все эпохи были актуальны, а сейчас они встали особенно остро.

Духовно-нравственное воспитание личности – сложный и многогранный процесс, включающий педагогические, социальные и духовные влияния. В чем же заключается сущность духовно-нравственного воспитания? Почему педагоги ученые и практики настаивают на единстве духовного и нравственного, а не обращаются к одному из этих понятий?

Существуют разные точки зрения на этот счет. Одна из них заключается в том, что в их объединении проявляется стремление соединить религиозное и светское понимание духовности (духовность – понятие религиозное, нравственность – светское). По мнению А. Лихачева, когда говорят о смысловых, идейных исканиях отдельного человека или целого культурного течения, но при этом желают подчеркнуть их автономность от религиозной сферы, термины "духовный" и "нравственный" зачастую соединяют, образуя новое слово: духовно-нравственный. Речь в подобных случаях идет все о том же поиске Истины и Смысла, который осуществляется и в религии, но при этом с опорой на интуитивный поиск самого человека, его совести, а не на то или иное религиозное учение или Откровение [3]. Согласно другой точки зрения, нравственность распространяется на повседневную жизнь, а духовность – на жизнь в ее высшем качестве – бытии человека [9].

Но думается, что причины здесь более глубокие. Надо, прежде всего, разобраться, что такое духовность и нравственность? И всегда ли духовное воспитание может быть нравственным, а нравственное – духовным? Духовность, по мнению Соловцевой И.А., Петраковой Т.И., – качественная характеристика сознания и самосознания личности, отражающая целостность и гармонию ее внутреннего мира, способность выходить за пределы себя и гармонизировать свои отношения с окружающим миром. Она определяется не столько образованностью, широтой и глубиной культурных запросов и интересов, сколько предполагает постоянный и непрекращающийся труд души, осмысление мира и себя в этом мире, стремление к совершенствованию себя, преобразованию пространства собственного внутреннего мира, расширению своего сознания. Это и особый эмоциональный строй личности, проявляющийся в тонких движениях души, обостренном восприятии всего, что окружает человека, в способности к высоким духовным состояниям и установлению тонких духовных связей между людьми, в основе которых – чуткое отношение к человеку, забота о его духовном росте и благополучии. Недаром значение слова «дух» – (лат. spiritus) – дуновение, тончайший воздух, дыхание [6; 9; 10; 14].

Понятие «духовность» является важным для осознания сущности духовного воспитания, – «духовная жизнь», или «духовное бытие» человека. «Духовность» и «духовное бытие» – взаимопроникающие, но не синонимичные понятия. Духовное бытие личности проявляет ее духовность, а духовность выступает основой и результатом ее духовного бытия [11].

Если религиозная традиция чаще всего рассматривает «духовное бытие» как трансцендентный выход человека за пределы своей реальной жизни, то светская традиция предполагает включение в нее всей сферы духовно-практической жизнедеятельности личности: поиск и обретение смысла жизни, своего призвания; духовное самосовершенствование и обогащение

состоянии слуха, такие дети изначально, стихийно интегрированы в систему общего образования. Однако своеобразие речевого и психического развития детей с минимальными нарушениями слуха препятствует полноценному овладению программой массовой школы. Учителя начальных классов фактически не готовы к оказанию адекватной педагогической помощи детям данной категории.

Одним из выходов в создавшейся ситуации является открытие на базе центров психолого-педагогического и медико-социального сопровождения детей с проблемами в развитии направления сопровождения детей с минимальными нарушениями слуха. Исследования показывают, что на базе центров возможно реализация многих направлений и различных вариантов сопровождения для обеспечения особых образовательных потребностей детей с различными нарушениями в развитии, в том числе детей с нарушениями слуха [1, 3]. В условиях центров возможна организация сопровождения через разнообразные формы работы с семьей ребенка с проблемами в развитии, эффективно решаются вопросы помощи ребенку приближенно к месту его жительства [3].

Формулировка цели статьи. Цель заключается в описании модели комплексного психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с минимальными нарушениями слуха на базе центров психолого-педагогического и медико-социального сопровождения. Реализация предложенной модели отражает современную парадигму сближения специального и общего образования, то есть, инклюзию.

Изложение основного материала статьи. Исследование распространенности нарушений слуха показало наличие детей с минимальными нарушениями слуха в популяции [4, 5, 6]. Дети с минимальными нарушениями слуха обучаются в школах общего типа. Как правило, такие дети не получают специальной коррекционной помощи, так как нарушения в развитии выражены гораздо слабее, чем, например, у слабослышащих детей. Однако, даже небольшое снижение слуха и незначительно выраженные отклонения в речевом развитии у дошкольников с минимальными нарушениями слуха могут оказать влияние на успешность обучения ребенка в школе [4, 6]. Учителя начальных классов общеобразовательных школ не имеют достаточного уровня компетентности в оказании специальной педагогической помощи учащимся данной категории. Дети с минимальными нарушениями слуха нуждаются в коррекционной помощи, которая может быть оказана специалистами других организаций. Такими организациями являются учреждения психолого-педагогической и медико-социальной помощи.

Для разработанной нами модели психолого-педагогического сопровождения учащихся с минимальными нарушениями слуха характерны следующие признаки:

– общее понимание сопровождения как особого вида помощи в поиске путей разрешения актуальных противоречий, встречающихся при организации образовательного процесса;

– осознание необходимости комплексного подхода, обеспеченного командной работой специалистов различных профилей: психологов, педагогов, специалистов в области коррекционной педагогики, социальных педагогов и медицинских работников;

Педагогика

УДК: 376.356

кандидат педагогических наук, доцент Рукавицин Максим Сергеевич
Новокузнецкий институт (филиал)
Кемеровского государственного университета (г. Новокузнецк)

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С МИНИМАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Аннотация. В статье рассматривается вариант модели сопровождения детей младшего школьного возраста с минимальными нарушениями слуха. Акцентируется внимание на необходимости специальной коррекционной помощи таким детям в силу имеющихся нарушений развития, прежде всего недоразвития речи и недостаточного функционирования слухового восприятия, которые могут привести к возникновению школьных трудностей. Разработанная модель определяет этапы, состав участников сопровождения, их функциональные обязанности. Модель может быть реализована на базе центра психолого-медико-социального сопровождения. Актуальность определяется введением стандартов инклюзивного образования в России.

Ключевые слова: сопровождение, минимальные нарушения слуха, специальное образование.

Annotation. The article discusses the version of the model support primary school children with minimal hearing impaired. It emphasizes the need of special remedial assistance to such children by virtue of existing developmental disorders, primarily speech underdevelopment and lack of functioning auditory perception that can lead to school difficulties. The developed model defines the steps the participants support their responsibilities. The model can be implemented on the basis of the Center for psychological, medical and social support. The relevance is determined by the introduction of standards for inclusive education in Russia.

Keywords: support, minimal hearing loss, special education.

Введение. В России создана и успешно функционирует система специального образования, рассчитанная на удовлетворение особых образовательных потребностей детей с различными нарушениями в развитии, которая на современном этапе развития общества активно совершенствуется [1, 2].

Системой специального образования преимущественно охвачены дети с выраженными отклонениями в развитии. В то же время отмечается рост количества детей с незначительно выраженными, «стертыми» отклонениями в развитии [2, 3]. Как правило, вследствие незначительной выраженности нарушения дети находятся в условиях инклюзии, то есть обучаются в школах общего типа, что приводит к отставанию в усвоении учебного материала, формированию школьных трудностей, снижению самооценки, угасанию у ребенка интереса к учебе. Минимальные нарушения слуха относятся к незначительно выраженным отклонениям в развитии. Исследователи отмечают, что у детей с минимальными нарушениями слуха наблюдаются нарушения речевого развития, общения с окружающими, своеобразие функционирования психических процессов [4]. В силу небольшой выраженности отклонений в развитии и, как правило, отсутствии данных и

внутреннего мира посредством приобщения к культуре, духовного общения между людьми; духовно-практическую деятельность, направленную на служение и помощь окружающим.

Было бы неоправданно сводить процесс становления человека как существа духовного лишь к способности совершенствовать свою духовную сущность на основе выхода за пределы собственного «я» и подготовки к иной, высшей цели своего бытия. Духовные искания могут привести человека как к просветлению, к совершенствованию своей человеческой природы, так и разрушению, фанатизму, отвержению всего человеческого, нарушению нравственных связей с близкими и другими людьми. Не случайно говорят о двойственном характере духовного становления, о светлой и темной духовности.

По мнению русских философов (И.А. Ильин, В.С. Соловьев, Г. П. Федотов и другие), истинная духовность не существует вне нравственности. Высшая духовность невозможна без душевности – эмоциональной чуткости, отзывчивости, способности к эмоциональному отклику: жалости, состраданию, любви к ближнему.

Анализируя различные философские подходы к определению сущности человека, Г. П. Федотов пишет, что сам человек становится предметом отрицания, унижения, подавления в передовых явлениях современной культуры. Он подавляется во имя мира идеального (кантианство) и мира социального (марксизм, фашизм), ради духа и ради материи, во имя Бога и во имя зверя. Телесный человек живет звериной жизнью, духовный – ангельской. Лишь душевный остается человеком... Духовность, оторванная от разума и чувства, бессильна найти критерий святости. Человек реализует себя как личность, лишь развивая в себе душевную духовность: способность к состраданию и сопереживанию, чуткость и отзывчивость, совестливость, готовность прийти на помощь другому человеку, ответственность за все, что совершается вокруг него [13, с. 127].

В исследованиях ряда ученых В.Г. Балашовой, Н.Н. Никитиной, Н.М. Новичковой и других отмечается, что, в отличие от некоторых других религиозных мировоззрений, православие выступает во многом как бытийное, реально-практическое педагогическое мировоззрение и рассматривает духовность не как отвлеченное, но как реально-практическое свойство человека, проявляющееся во внимательном, глубоком, уважительном отношении к жизни другого человека, к собственной жизни как к внутреннему подвигу. Понимание Другого, взаимодействие с Другим рассматривается в качестве сущностных характеристик духовного воспитания как в светской, так и в православной педагогике, где постоянно подчеркивается направленность человеческого бытия на благо ближнего и на приближение к Богу как абсолютно значимому Другому. Итак, истинно духовное воспитание всегда нравственно ориентировано [5].

Рассмотрим сущность и специфику нравственного воспитания. Можно ли утверждать, что нравственное воспитание – это всегда духовное воспитание личности? Нравственность рассматривается как индивидуальная форма существования морали общества, как внутренний закон человека, побуждающий его соотносить свои действия и поступки с общественными нормами. Нравственное сознание личности может находиться на разном уровне развития. В частности, нравственным считается человек, который

руководствуется принципами «общественного договора» (Ж.-Ж. Руссо) или Золотым правилом нравственности: «Поступай так, как хочешь, чтобы поступали с тобой» (И.Кант).

Мы разделяем суждение В.Г. Балашовой, Н.Н. Никитиной, Н.М. Новичковой, что духовные истоки нравственности лежат не в прагматичной сфере «общественного договора», а в сфере любви к человеку и Богу, благоговения перед жизнью и другими высшими ценностями, боязни разрушить свою человеческую сущность и целостность, погубить свою душу. К сожалению, традиционная система воспитания (в том числе этического образования) ориентирована на сообщение нравственных знаний, внедрение в сознание ребенка определенной системы норм и принципов, а не на развитие его духовно-нравственного сознания и самосознания. В современных условиях, когда происходит утрата обществом существовавших ранее норм и принципов морали, а новые еще не выработаны, размыты, особенно актуальным становится формирование у подрастающего поколения способности к нравственному выбору, базирующейся на высоком уровне духовного развития личности.

Исследователь Т.И. Петракова, развивая мысль И.-Г. Песталоцци о том, что духовно-нравственное воспитание направлено на "возвышение сердца" ребенка как центра духовной жизни, предлагает рассматривать данное понятие не как процесс воздействия педагога на ребёнка, а как целенаправленное создание условий для становления духовно-нравственной сферы личности [6].

Теоретико-методологические основы духовно-нравственного воспитания связаны с разрешением целого ряда проблем.

Одна из проблем – *подготовленность педагогов к осуществлению процесса духовно-нравственного воспитания и духовно-нравственного оздоровления граждан*, начиная со школьной скамьи, взаимодействия школы и семьи. Существует философский принцип: подобное создается подобным – нравственность воспитанника формируется нравственностью воспитателя, духовность – духовностью. В состоянии ли современный учитель с его достаточно прагматичным мировосприятием и мышлением, зачастую столь же бездуховный, выполнить ту высокую миссию, которая перед ним ставится? Очевидно, не случайно государство обратилось к церкви, поскольку в ней мы можем найти подлинно духовных наставников юношества.

Реально священники не могут участвовать в образовательном процессе. Кто реально это может делать, так это преподаватели образовательных организаций. Необходима подготовка педагогов, способных вести курсы «Православная культура», «Основы нравственности». Однако возникает опасность сведения данной подготовки к научению педагога, в то время как необходимо его воспитание, преобразование собственного духовного мира.

Важно показать те механизмы, которые способны обеспечить сохранение и развитие национальной и духовной самобытности народов России, их культуры, без чего не может быть ни свободной личности, ни свободного народа, ни независимой страны. В перспективе при реализации концептуальных основ духовно-нравственного воспитания наше общество может получить устойчивую систему образования, учитывающую особенности историко-культурного развития отечественной педагогики.

Необходимо отчётливо понимать, что решение задач духовно-нравственного воспитания требует преобразования педагогической реальности

экспансии данной локальной образовательной среды во внешнюю (по отношению к данному вузу) среду и является показателем ее социально ориентированного созидательного потенциала [8].

Выводы. В контексте исследования показателей эффективности образовательной среды вуза как пространства обеспечения непрерывного развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивного образования представляется важным диагностика обеспечения комплекса возможностей в данной среде для формирования данного феномена как личностной характеристики субъекта среды.

Однако данные характеристики построения и функционирования эффективной инклюзивной образовательной среды также нуждаются в критериальной оценке, разработке параметров отслеживания уровня сформированности указанных качественных и количественных характеристик в их динамике.

Литература:

1. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании.-2-е изд., перераб. [Текст] / Ю.С. Мануйлов. – М.; Н.Новгород: Изд-во Волго-вятской академии государственной службы, 2002.
2. Мануйлов, Ю.С., Шек, Г.Г. Опыт освоения средового подхода в образовании [Текст] / Ю.С. Мануйлов, Г.Г. Шек. – М.–Н.Новгород, 2008.
3. Романова Г.А. Методологические подходы к разрешению проблемы развития социокультурной компетентности студента в условиях инклюзивного образования [Текст] / Г.А. Романова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 53. – Ч. 5 - с. 202-209.
4. Романова Г.А. О модели развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивной образовательной среды // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 53. – Ч. 4. - с. 180-187.
5. Романова, Г.А. Об условиях разработки инклюзивной образовательной среды как источника формирования социокультурной компетентности [Текст] Г.А.Романова // Тенденции развития науки и образования: Сб. науч. трудов по материалам Межд. научно-практ. конф. 31 июля 2015 г.: в 3 частях. Москва. - ООО Ар – Консалт. - с. 75-77.
6. Романова Г.А. Об условиях становления инклюзивной образовательной среды вуза [Текст] / Г.А.Романова // Научное обозрение: гуманитарные исследования. - 2016. - № 10. - с. 113-122.
7. Романова Г.А. Проблемы развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивного образования [Текст] / Г.А. Романова // Вестник РМАТ: Российская международная академия туризма. - 2016. - № 1. - с. 98-102.
8. Ясвин, А.В. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст] / А.В. Ясвин. – М.: Смысл, 2001.

развития социокультурной компетентности личности, включая процедуры средообразования, наполнения ниш, инверсию среды (которая ориентирована на восприятие, осмысление, понимание специфики инклюзивной образовательной среды самим студентом), осреднение, типизацию. В соответствии с тем, что ведущей идеей образования является создание условий для саморазвития личности, обеспечения ее социализации и интеграции в системе социальных отношений, то основным критерием эффективности инклюзивной образовательной среды будет являться способность ее субъектов к самоорганизации и саморазвитию, равно как и к развитию среды своего саморазвития [3].

Специалисты считают, что проектирование образовательной среды должно опираться на совокупность таких показателей, как: модальность, широта, интенсивность, устойчивость, степень осознаваемости. Это базовые характеристики. К параметрам второго порядка можно отнести эмоциональность, обобщенность, доминантность, когерентность, мобильность и социальную активность [8].

Модальность образовательной среды - это ее качественно-содержательная характеристика, которая описывает образовательную среду вуза с типологической точки зрения. Другие описываемые здесь параметры представляют собой ее количественные характеристики, определяющие высокую или низкую степень выраженности соответствующего показателя. Широта образовательной среды (структурно-содержательная характеристика) дает представление о том, какие объекты, субъекты, явления и процессы включены в данную образовательную среду. Интенсивность или насыщаемость среды (структурно-динамическая характеристика) – показывает степень ее насыщенности условиями, влияниями, потенциальными возможностями вуза и характеризует концентрированность проявления данных компонентов среды. Осознаваемость образовательной среды является показателем степени сознательной включенности и осмысленности образовательной деятельности всех субъектов образовательного процесса. Обобщенность показывает внутреннюю согласованность образовательной среды вуза, ее непротиворечивость и является критерием степени координации деятельности ее субъектов. Соотношение эмоционального и рационального компонентов образовательной среды вуза, характер и степень ее эмоционально положительного фона описывает такой показатель, как эмоциональность, - это мотивационная характеристика возможностей, условий и влияний данной среды. Степень согласованности влияний данной локальной образовательной среды на субъекта с влиянием иных факторов среды его обитания определяет такой показатель, как когерентность. Значимость данной локальной образовательной среды в системе ценностей субъекта образования (иерархическое положение данной среды по отношению к другим факторам влияния), степень ее воздействия, влияния на личность, отражает доминантность. Стабильность образовательной среды вуза – показатель ее способности сохранять и поддерживать условия, влияния и возможности в течение времени - определяется ее устойчивостью (диахроническая характеристика среды). А такой показатель, как мобильность, является характеристикой ее способности к органичным эволюционным изменениям в русле взаимоотношений с общей средой жизнедеятельности субъектов. Социальная активность образовательной среды вуза определяет степень

на всех ее уровнях – не только процесса обучения, но и системы воспитательной работы школы, тех отношений, которые в ней существуют, семейной обстановки и т.д., то есть создания в школе и вокруг нее культуросообразной среды.

Другая проблема – *определение содержания духовно-нравственного воспитания,* которое следует рассматривать как систему ценностей, присвоение которых обеспечивает духовно-нравственное становление растущего человека [2; 3; 5; 6]. На наш взгляд, содержанием духовно-нравственного воспитания является тот духовный и нравственный опыт, который приобретается ребенком и «взращивается» педагогом в процессе педагогического взаимодействия:

- опыт переживания высоких духовных состояний;
- опыт осознания своей внутренней духовной реальности и понимания самоценности духовного мира другого человека;
- опыт определения воспитанником актуальных для него смысложизненных и нравственных проблем;
- опыт индивидуального и совместного смыслопорождения, смыслообразования и смыслостроительства:
- опыт разрешения нравственных проблем;
- опыт содержательного, духовного общения;
- опыт определения и реализации своих ценностных приоритетов в искусстве, в духовно-практической деятельности (творчество, общение, помощь людям, социальное служение, благотворительность, добровольчество, волонтёрство и т.д.).

Безусловно, приобретение данного опыта невозможно без освоения и соотнесения его с духовным опытом человека и человечества, воплощенного в образцах – нравственных и духовных ценностях, нормах и традициях, жизнеописаниях и биографиях их носителей.

Возникает вопрос: на какой системе ценностей строить это воспитание – светской или религиозной? Общечеловеческой или национальной? Думается, что ответ на первый вопрос содержится в самой системе общечеловеческих ценностей, которые по сути своей являются религиозными по своему происхождению. Учитывая необходимость соблюдать паритетность в представлении культурных норм и традиций разных народов в содержании образования, мы исходим из того, что в центре образовательного процесса должны быть духовно-нравственные ценности, нормы и традиции своей национальной общности, не противоречащие общечеловеческим.

К извечным ценностям русского народа чаще всего относят – мягкость, скромность, всепрощение, целомудрие, терпеливое приятие жизни, духовное ее осмысление. В основе этих ценностей – православие. Поскольку православие рассматривается как культурообразующая религия, то правомерность обращения в целях воспитания молодежи к духовно-нравственному потенциалу православной педагогики не вызывает сомнения. Думается, что все возражения на этот счет объясняются двумя причинами: во-первых, опасением, что духовно-нравственное воспитание может быть подменено воспитанием религиозным; во-вторых, тем, что это приведет к возникновению ксенофобии, нетерпимости и дискриминации по отношению к представителям других конфессий и культур в многоконфессиональном, поликультурном обществе.

В целом под духовно-нравственным воспитанием следует понимать педагогически организованный процесс усвоения и принятия воспитанниками базовых национальных ценностей, предполагающий развитие способностей в нравственном аспекте – различать добро и зло, в эстетическом аспекте – различать прекрасное и безобразное, с точки зрения религии – различать истинное и ложное.

Базовые национальные ценности как основные моральные ценности, приоритетные нравственные установки, существующие в культурных, семейных, социально-исторических традициях многонационального народа России, определяют содержание духовно-нравственного воспитания, которое включает:

- формирование у обучающихся ценностных представлений о морали, об основных понятиях этики (добро и зло, истина и ложь, смысл и ценность жизни, справедливость, милосердие, проблема нравственного выбора, достоинство, любовь);
- формирование у обучающихся представлений о духовных ценностях народов России, об истории развития и взаимодействия национальных культур;
- формирование у обучающихся набора компетенций, связанных с усвоением ценности многообразия и разнообразия культур, философских представлений и религиозных традиций, с понятиями свободы совести и вероисповедания, с восприятием ценности терпимости и партнерства в процессе освоения и формирования единого культурного пространства;
- формирование у обучающихся комплексного мировоззрения, опирающегося на представления о ценностях активной жизненной позиции и нравственной ответственности личности, на традиции своего народа и страны в процессе определения индивидуального пути развития и в социальной практике;
- формирование у обучающихся уважительного отношения к традициям, культуре и языку своего народа и других народов России [4; 6; 11].

Актуальной представляется *проблема, связанная со способами (методами и формами) духовно-нравственного воспитания.* Поскольку ценности человека – это то, что труднее всего поддается простой трансляции, передаче от их носителей-воспитателей воспитанникам. Логика постижения культуры отличается от логики «наукоучения». Педагог может лишь создать условия для того, чтобы ввести ребенка в культуру, помочь ему определиться в ней. Это ни в коей мере не означает то, что он должен быть бесстрастным посредником: его ценности и смыслы должны быть вовлечены в диалог. Он не может их навязывать воспитанникам, но в состоянии создать то эмоционально-интеллектуальное поле напряжения, в котором происходит проживание и осознание ими бытия, сущности культуры, обретение духовно-нравственных смыслов и ценностей (именно в этом мы видим силу воздействия проповеди в отличие от информационно насыщенного монолога). Только в таком общении, где один перед другим раскрывает свои ценности – исповедуется, а тот отвечает своей исповедью. В этой встрече двух душ рождаются духовно-ценностное, мировоззренческое единство, общность веры, надежды и любви, жизненных установок и поведенческих устремлений, идеалов и неприятий.

Все это предполагает использование в педагогическом процессе методов, апеллирующих не только к мышлению, но и к эмоциональному миру человека.

инструментальных видоизменений среды для оптимизации развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзии (включая ведущие подходы, принципы, теории, методы и пр.); необходимостью непрерывного развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивного образования и отсутствием обоснованных качественных и количественных критериев оценки и показателей уровня развития данного феномена; высокой социальной значимостью развития данной интегративной личностной характеристики студента как семьянина, работника, гражданина, поликультурного сообщества и неразработанностью теоретических оснований решения этой проблемы в науке [7].

Данные противоречия актуализируют проблему разработки комплекса характеристик образовательной среды вуза как пространства развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивного образования. Это становится важным и для выявления возможных рисков в организации системы работы в данном направлении, соответственно и разработки соответствующих профилактических мер, комплекса механизмов защиты. В связи с этим требуют глубокого концептуального осмысления критерии оценки качества инклюзивной образовательной среды вуза в соответствии с указанным направлением исследования.

Вполне очевидно, что выявленные характеристики будут ведущими в оценке качества инклюзивной образовательной среды в соответствии с обозначенной проблемой. Так, например, необходимо определить объекты оценки образовательной среды и, соответственно, критерии, по которым будут оцениваться выявленные показатели. Основными подходами в этом случае могут явиться аксиологический и средовой. Первый из них будет определять цели-ценности образовательной среды вуза, направленной на реализацию комплекса возможностей для эффективного личностного саморазвития всех ее субъектов, ценностно-смысловые ориентиры в системе развития социокультурной компетентности личности в условиях инклюзии. Средовой подход, основываясь на принципах эгосообразности, хроносообразности, местосообразности [1; 2], будет ведущим в проектировании процесса развития социокультурной компетентности студентов в инклюзивном образовательном пространстве, все характеристики, функции, свойства и составляющие которого должны быть определены, исходя из его положений: характеристики и критерии среды, структура, функции, механизмы и этапы развития анализируемого феномена. И в то же время, основополагающие качественные и количественные характеристики инклюзивной образовательной среды будут определяющими для ведущих характеристик развития социокультурной компетентности как личностной характеристики субъектов среды.

Таким образом, в соответствии со средовым подходом в исследовании развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзии основными задачами будет изучение того, *как* субъект воспринимает образовательную среду вуза и *как* позиционирует себя как контрагент ее развития, *как* он ее проектирует и *как* модифицирует в личную образовательную практику в соответствии со своими потребностями. То есть как он выстраивает свою локальную образовательную среду в структуре совокупных образовательных сред. Из этого следует, что в данном контексте средовой подход может быть рассмотрен как теория осуществляемого через специально формируемую среду управления процессом формирования и

образовательных потребностей и индивидуальных способностей и возможностей, которое может быть описано как совокупность условий и влияний, обеспечивающих формирование и развитие комплекса личностных характеристик; совокупность педагогических и психологических условий, создающих базис для раскрытия как уже сформированных способностей и индивидуальных особенностей человека, его интересов, так и для еще не проявившихся, потенциальных.

Таким образом, инклюзивная образовательная среда вуза может быть представлена в данном контексте как категория бинарная, определяющая векторы развития каждой личности как субъекта совместной социально - образовательной деятельности и субъекта своего собственного развития и предоставляющая для этого возможности. Целостная образовательная среда вуза в условиях инклюзивного образования предстает как суперсистема для множества уникальных, личностно-адаптированных, личностно значимых социально-образовательных развивающих сред каждого и для каждого. Успешное функционирование и развитие данной суперсистемы будет обусловлено конструктивным взаимодействием всех локальных личностных субсистем [4; 6].

Как социально-педагогическая система, инклюзивная образовательная среда вуза предоставляет возможность совместного включения в образовательный процесс субъектов с учётом разнообразия их особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей каждого и являет собой совокупность условий и влияний, создающих возможности для формирования и развития комплекса личностных характеристик: способностей, потребностей, интересов, мотивов, личностных смыслов, жизненных планов, в целом определяя ее направленность, в том числе и социальную [4].

В контексте рассматриваемой проблемы данное умозаключение представляется немаловажным для определения показателей эффективности организации взаимодеятельности участников образовательных отношений в условиях инклюзивного образования для обеспечения непрерывного развития социокультурной компетентности студентов.

Анализ теоретических исследований инклюзивной образовательной среды вуза как фактора формирования социокультурной компетентности студентов показал недостаточную разработанность данной проблемы и позволил выявить следующие противоречия между: явным значительным ресурсом социально-образовательной инклюзивной среды вуза в развитии социокультурной компетентности студентов и недостаточной его актуализированностью (дифференциация и индивидуализация содержания *взаимодеятельности*, форм, методов, средств, систем и технологий взаимодействия субъектов); важностью включения всех субъектов образовательных отношений в систему *взаимодеятельности* и недостаточной готовностью к этому в условиях инклюзии (разработка показателей готовности, в том числе характер мотивации, способность к антиципации личностных проявлений, уровень рефлексии); актуальной потребностью организации инклюзивной образовательной среды вуза как специфической системы *взаимодеятельности* и фактора развития социокультурной компетентности субъектов в условиях инклюзивного образования и неразработанностью условий ее организации и эффективного функционирования, а также возможных содержательных и

От степени готовности педагогов создавать проблемные ситуации ценностного выбора, диалога и дискуссии, которые обеспечивают духовно-нравственное восприятие явлений жизни и культуры, актуализируют эмоциональную память и повторное чувствование, развивают способность к сопереживанию, создают условия для рефлексии своих внутренних состояний, во многом зависит успешность решения задач духовно-нравственного воспитания молодого поколения.

Социально-экономические преобразования в России побудили педагогическую общественность к поиску оптимальных вариантов воплощения общечеловеческих духовно-нравственных ценностей:

- формирование человека – высоконравственного, образованного, духовно богатого, трудолюбивого, физически развитого, способного к самообразованию и творчеству;
- воспитание национального, гражданско-государственного, духовно-нравственного самосознания граждан;
- воспитание любви к Родине как святой обязанности человека;
- нравственный образ жизни и стремление к духовной культуре;
- возрождение утраченных критериев духовной нравственности;
- приобщение к коренным традициям России вопреки насаждаемым негативным влияниям (порнографии, американизации, потребительскому мышлению;
- создание системы школьного образования, основанной на глубоком освоении культурного наследия России, повышение уровня знаний о религии и одновременно приобщение к лучшим достижениям мировой цивилизации;
- пробуждение святости и почитания святостроителей Русской земли и её народа [2; 4; 11].

Нравственный потенциал историко-культурного наследия России способствует формированию национального самосознания и осознанного патриотизма. Знакомство с этносом, системой образов народных героев, отражающей черты национального характера, с жизненной философией народа, представленной в традиционных ремёслах и промыслах, в особенностях народной истории и так далее позволит детям зримо представить себе исторический путь народа России, оценить великую роль созидательного труда наших предков и определить значение преемственности духовно-нравственного развития будущего России.

Рассматривая возможности организации духовно-нравственного воспитания в стенах образовательных организаций, в первую очередь можно назвать различные факультативные курсы, занятия, организуемые в системе дополнительного образования, где обучающиеся знакомятся с основами православной культуры. Христианской этикой, с историей мировых религий и тому подобным. С этой целью к занятиям привлекаются не только педагоги, но и священнослужители. Существует и другой путь – включение курсов религиозного характера в региональный или школьный компонент образования.

Последнее десятилетие отмечено ростом числа самой разнообразной литературы по духовно-нравственному становлению личности обучающихся. Можно выделить некоторые аспекты научно-методических разработок: «фольклорный», «этический», «религиоведческий», «культурологический», «народно-природоведческий», «календарно-обрядовый комплекс» и другие.

Первое направление ориентировано , прежде всего, на приобщение обучающихся к русской народной культуре и культуре других народов России. Основное внимание уделяется знакомству с традициями и обычаями предков, народным творчеством, традиционными промыслами. Второе направление рассматривает вопросы христианской морали, как части воспитания этической культуры человека. Третье направление знакомит ребят с историей христианства, содержанием Ветхого и Нового заветов, со взглядами выдающихся отечественных и зарубежных религиозных философов. Четвертое направление приобщает учащихся к христианским ценностям через культуру, так называемая культурно-историческая педагогика (Е.В. Бондаревская, Н.Б. Крылова). Речь идёт не о расширении искусствоведческих знаний обучающихся, а о возможности развития их духовно-нравственного потенциала. Пятое направление осуществляет знакомство воспитанников с явлениями окружающего мира, с повседневной хозяйственной и праздничной деятельностью людей в разные исторические периоды. Шестое направление формирует ритмичность и «экологичность» жизни человека в течение года, наполняет её духовным смыслом, выстраивает необходимое для физического и психического здоровья природосообразное чередование труда и отдыха. Для духовно-нравственного развития личности чрезвычайно важно, что календарные праздники имеют самый различный характер, что в течение года люди совершают самые разные обряды и тому подобное. Традиционный народный календарь обладает этической и эстетической ценностью. Потенциал обрядов и обычаев традиционного народного календаря делает его независимым в процессе духовно-нравственного воспитания [2, с. 21].

Современная школа на основе сохранения лучших традиций и с учётом современных научно разработанных технологий по духовно-нравственному воспитанию детей и молодёжи (И.Ф. Гончаров, И.Н. Закатова, А.И. Николаева, Л.Н. Погодина, А.Н. Тубельский, Н.П. Фаустова, И.С. Якиманская, Е.А. Ямбург и другие) целевым ориентиром выдвигает формирование национального самосознания, сохранение народных традиций, приобщение к духовно-нравственным ценностям добра, истины, красоты, христианских добродетелей. Например, на территории Вологодской области уже более 20 лет действует крупномасштабный образовательный проект «Истоки», опыт которого вызвал интерес в ряде регионов страны. Программа «Истоки» поднимает важнейшие вопросы: как научить ребёнка чувствовать и понимать истоки родной земли, сердцем и душой ощущать вечные ценности российской цивилизации? Как помочь детям увидеть духовные основы и смысл окружающего мира и собственной личности? Знакомство с основополагающими ценностями начинается уже в первом классе. Именно в это время происходит введение ребёнка в мир главных категорий российской цивилизации, духовно-нравственных основ отечественного образа жизни [7]. Проект школы с элементами социокультурного пространства предоставляет регионам право выбора своей образовательной стратегии (учёт социально-экономических, природно-географических, культурно-исторических, национально-демографических и других условий).

Парадигма концепции образования заключается в том, чтобы использовать лучшие традиции общественно-церковной и официальной государственной системы образования. Признаётся святоотеческий духовный опыт и основополагающие национальные идеи: народное бытие, величие

педагогическую практику, это подкреплено как международными правовыми актами, так и отечественной нормативно-правовой базой. Социально-образовательная инклюзия становится не только требованием времени, но и нормой жизни. В соответствии с этим расширение инновационной практики современного образования приводит к актуализации проблемы формирования и развития социокультурной компетентности будущего гражданина, семьянина и работника в условиях инклюзивного образования вуза как прообраза реальной жизнедеятельности в социуме. В соответствии с этим образовательная среда вуза может быть представлена как комплекс влияний, условий и возможностей (по А.В.Ясвину) определяющих развитие личности, что и обусловливает совокупность ее целевых, содержательных и функциональных характеристик. Становится очевидным, что данные характеристики, как качественные, так и количественные, должны в свою очередь также отвечать определенным параметрам, критериям их оценивания.

Формулировка цели статьи. Определения показателей эффективности образовательной среды вуза как пространства обеспечения непрерывного развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивного образования.

Изложение основного материала статьи. Организация совместных учебных занятий, досуга, различных видов дополнительного образования в условиях инклюзивной образовательной среды предоставляет равный доступ к образованию всем обучающимся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей, индивидуальных способностей и возможностей. В настоящее время при рассмотрении данного вопроса в российском образовании акцент делается, прежде всего, на инклюзию как возможность совместной организации в образовательном процессе субъектов как имеющих, так и не имеющих ограниченные возможности здоровья, а также имеющих инвалидность.

Инклюзивная образовательная среда вуза являет собой социально-педагогическую систему, цель которой, во-первых, направлена на обеспечение возможности совместного включения в образовательный процесс субъектов с учётом разнообразия их особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей и реализацию эффективной их *взаимодеятельности* по достижению образовательных результатов. Именно совместная образовательная жизнедеятельность различных категорий обучающихся и обеспечивает возможность личностной и профессиональной самореализации, формирования образа жизни самодостаточной личности. Представляя собой совокупность условий и влияний, она создает возможности для формирования и развития комплекса личностных характеристик субъектов образования: потребностей, интересов, способностей, мотивов, жизненных планов, личностных смыслов, направленности личности. Развитие системы инклюзивного образования вуза имеет большое значение для всех субъектов образовательных отношений, так как именно эта содержательно-процессуальная форма организации образовательного пространства, обеспечивая развитие социокультурной компетентности, позволяет реализовать целенаправленную подготовку к безусловному принятию каждым каждого [5; 7].

Это социально-педагогическое пространство совместного включения в образовательный процесс субъектов с учётом разнообразия их личностно-

2. Калягина, И.В. Социокультурная компетенция будущих экономистов [Текст] / И.В.Калягина // Известия Самарского научного центра РАН, т. 13. – 2011. № 2 (2). – с. 193-195.

3. Машков, Д.Н. Овладение социокультурными технологиями специалистами по физической культуре и спорту как новой профессиональной компетентностью [Текст] / Д.Н.Машков // Вестник спортивной науки. Выпуск 3. – 2011. – 30 июня. – с. 71-74.

4. Орлова, Э.А. Введение в социальную и культурную антропологию / Э.А.Орлова. - М.: Изд-во МГИК, 1994.

5. Романова Г.А. Инклюзия как среда обеспечения развития социокультурной компетентности студентов [Текст] / Г.А. Романова // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций / Науч. ред. Л.Н. Горбунова. – М.: АСОУ, 2015. - с. 2586-2591.

6. Романова Г.А. Проблемы развития социокультурной компетентности одарённых детей [Текст] / Г.А. Романова // Развитие одаренности в современной образовательной среде: материалы Междунар. научно-практ. конф. - Белгород, 28 октября 2014 г. - с. 232-236.

Педагогика

УДК 371
378.1

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры воспитательных систем Романова Галина Александровна
ГБОУ ВО МО «Академия социального управления» (г. Москва)

ХАРАКТЕРИСТИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА КАК ПРОСТРАНСТВА РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

Аннотация. В статье обоснована необходимость разработки характеристик качества образовательной среды вуза как пространства формирования и развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзии.

Ключевые слова: социокультурная компетентность студентов; инклюзивная образовательная среда вуза; критерии эффективности инклюзивной образовательной среды.

Annotation. In the article the necessity of development of quality characteristics of the educational environment of the University as a space of formation and development of sociocultural competence of students in terms of inclusion.

Keywords: sociocultural competence of students; and inclusive educational environment of the University; performance criteria inclusive educational environment.

Введение. Образовательная среда высшего учебного заведения имеет огромный воспитывающий потенциал для формирования и развития личностных качеств студентов, что подчеркивается в работах многих специалистов. Понятие образовательной инклюзии, инклюзивной образовательной среды в современном мире прочно вошло в социально-

русской земли, православие, соединение веры и науки, преданное служение Родине. Формирование исторического сознания происходит на понимании религиозно-педагогических традициях, помогающих духовному обновлению личности [1].

Усвоение обучающимися всей глубины содержания духовно-нравственной идеи способствует целенаправленному формированию их духовного и нравственного опыта, служит соответствующим регулятором их поведения. Это важно для того, чтобы сохранилась преемственность, непрерывность и органичность развития духовно-нравственной идеи, соответствие прошлым и нынешним реалиям, возможность практического использования не только в настоящем, но и в будущем.

Воспитанность личности – важнейшая аксеологическая составляющая социальной сущности личности, система жизненных и поведенческих смыслов, отношений и выборов в поступках, мотивов и стремлений, включающих общепринятые и самодостаточные ценности, ценности средства, ценности отношения, ценности качества:

- отношение к окружающему миру, человечеству, его проблемам, угрозам его существования на планете;
- отношение к собственной жизни, раскрытию смысла собственного пребывания на земле, самореализации и исполнению гражданского долга;
- приобщение к ценностям цивилизации и к делам по реализации своих жизненных возможностей, потенциала качеств и способностей преумножать достижения культуры, науки, техники, образования и достигнуть личного успеха в самовыражении и самоутверждении;
- проявление социальной активности в решении проблем жизни россиян в России демократического, гражданского, правового общества, повышении международного авторитета нашей страны путём посильного участия в этом, поликультурность (национальная и религиозная толерантность), доброжелательность дружелюбие, справедливость, порядочность, чувствительность к чужой беде, открытость, честность гражданская зрелость, включённость в жизнь общества и бережное отношение к социальным ценностям;
- воспитание жизнестойкости (к трудностям и проблемам жизни) и убеждённости в возможности решить свои жизненные проблемы трудолюбием, совместными усилиями с другими людьми.

Выработка толерантного (устойчивого) отношения к неудачам как временному явлению, умение делать выводы и не повторять ошибки, проявлять силу воли и справедливо оценивать себя (свои достоинства и недостатки), определить своё место среди людей проявляя при этом силу духа и настойчивость) [4; 11].

Выводы. Таким образом становление и развитие личности будущего гражданина нашего Отечества – задача общегосударственного характера с учётом опоры на национальные, государственные, духовные, культурные и образовательные традиции.

Литература:

1. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. – М.: Просвещение. – 2010. - 24 с.

2. Кутякова Н.К. Духовно-нравственные ценности образования как средство воспитания личности // Духовно-нравственное воспитание личности: история и современность: Сб. научных трудов. – Орехово-Зуево: МГОГИ, 2013. – С. 11-25.

3. Лихачёв А. Духовно-нравственная жизнь в категориях психологии // Московский психотерапевтический журнал. – 2005. - № 3. С. 20-50.

4. Никандров Н.Д. Россия: Социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. - М.: Гелиос АРВ, 2000. – 229 с.

5. Никитина Н.Н. Социально-педагогические основы ценностного самоопределения в ранней юности: Методическое пособие / Н.Н. Никитина, В.Г. Балашова, Н.М. Новичкова. – Ульяновск: УлГПУ, 2006. – 273 с.

6. Петракова Т.И. Ценностный потенциал базового образования в духовно-нравственном воспитании учащихся: Монография / Т. И. Петракова; Институт общего образования МО России // Образование: исследовано в мире [Электрон. ресурс] Режим доступа: World Wide Web. URL: http://www.oim.ru.

7. Позгалёв В.Е. Образовательно-воспитательный проект «Истоки» // Воспитание школьников. 1999.- № 6. – С. 18-24.

8. Путин В.В. «О стратегии развития России до 2020 года». Выступление на расширенном заседании Государственного совета 8 февраля 2008 года. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://archive.kremlin.ru/text/appears/2008/02/159528.shtml.

9. Сластёнин В.А. «Русская идея» в образовательно-воспитательном пространстве России: По материалам научно-практического семинара «Государственная политика Российской Федерации по формированию духовных и нравственных ценностей молодёжи» - М., 2004. – С. 28-31.

10. Соловцова И.А. Законы духовной жизни человека как основа духовного воспитания / И.А. Соловцова // Проблемы духовного воспитания: Гуманитарно-целостный подход: Материалы «круглого стола», 20 октября 2005 г. / Сост. И.А. Соловцова; под ред. Н.М. Борытко. – Волгоград: ТЦ «ОПТИМ», 2006. – С. 5-10.

11. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (утверждена распоряжением Правительства РФ от 29.05.2015 №996-р) URL: // http://www.consultant.ru/law/hotdocs/43281.html

12. Федотов Г.П. Собрание сочинений в 12 т. Т. 3: Святой Филипп, митрополит Московский. Приложение: Житие и подвиги Филиппа, митрополита Московского и всея России / Сост., примеч., перевод С.С. Бычков. — М.: Мартис, 2000. — 251 с. – С. 194.

13. Федеральный Закон от 29.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: // http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

14. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – 4-е изд. – М.: Политиздат, 1980. – 444 с. Источник: http://www.pedagogika-cultura.narod.ru/

умение сочувствовать (сопереживать, сорадоваться); умение ощущать и поддерживать обратную связь в общении; экспрессивные способности и умение управлять собой, своим психическим состоянием, настроением и чувствами, способность использовать широкий спектр вербальных и невербальных средств общения; умение прогнозировать возможные проблемные ситуации, последствия своих слов и действий, своего поведения в целом – способность к антиципации, личностная и профессиональная рефлексия [5].

Адаптация, а, в дальнейшем, социализация и персонификация как подтверждение единства и борьбы противоположностей в условиях поликультурного сообщества, способность принимать групповые нормы, следовать им и при этом сохранять свою индивидуальность, возможность личностной и профессиональной самореализации, формирование образа жизни самодостаточной личности - всё это напрямую зависит от уровня социокультурной компетентности человека, обеспечивающей успешность его жизнедеятельности.

Социокультурная компетентность обеспечивает человеку активную позицию в социально значимой индивидуальной и совместной деятельности, развивает способность эффективно взаимодействовать с другими людьми и группами в поликультурном пространстве, инициирует адаптационные механизмы в постоянно изменяющейся социокультурной среде [5]. Она проявляется и в способности противостоять негативным вызовам, дестабилизирующим провокациям, в способности иметь свою точку зрения, свою личностную позицию, в умении достойно защищать её, избегая развития конфликтных ситуаций.

Считаем, что развитие социокультурной компетентности напрямую связано с развитием всех сторон процесса общения: коммуникативной, перцептивной и интерактивной. Исходя из этого, можно говорить о том, что овладение средствами вербальной и невербальной коммуникации, умение избегать возникновения коммуникативных барьеров различного происхождения, знание основ перцепции вместе со способностью реализовывать различные формы конструктивной интеракции – всё это является системным условием формирования, становления и развития социокультурной компетентности личности.

Система инклюзивного образования должна гарантировать успешную социализацию обучающихся как непременное условие личностного становления и развития, удовлетворения интересов, потребностей, реализации возможностей и способностей. Социокультурная компетентность в данных условиях становится непременным условием решения заявленных задач.

Выводы. В связи с этим важно выявить механизмы, средства и условия формирования социокультурной компетентности студентов в процессе освоения ими поликультурного образовательного пространства, определить риски, затрудняющие процесс овладения студентами данной компетентностью как личностной характеристикой в условиях инклюзивного образования и продумать комплекс превентивных мер.

Литература:

1. Зимняя, И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека [Текст] / И.А.Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 4 мая.

компетентности выпускника (именно - выпускника), отдавая приоритет профессиональной компоненте, что подтверждает нашу мысль о том, что составляющие социокультурной компетентности студента и таковой у выпускника различны.

Феномен социокультурной компетенции может быть определён нами как интегративное качество личности, обеспечивающее её активность в социально значимой деятельности, инициирующее её адаптационные механизмы в постоянно изменяющейся социокультурной среде, способность эффективно взаимодействовать с другими людьми и группами в поликультурном пространстве [6].

Необходимо создание специфического развивающего образовательного пространства, обеспечивающего возможность реализации индивидуальной траектории развития социокультурной компетентности каждого субъекта образовательной инклюзии.

В настоящее время инклюзию больше рассматривают, прежде всего, как возможность совместного обучения и воспитания лиц, имеющих ограниченные возможности здоровья и не имеющих таковых. Нередко людей с ОВЗ мы относим к категории обучающихся с особыми образовательными потребностями. Считаем важным отметить, что такое «прочтение» инклюзии в образовании далеко от истинного значения этого феномена.

В педагогической науке и практике достаточно часто делается акцент на особенности обучения и воспитания одарённых, трудных, обучающихся группы риска, людей с ограниченными возможностями здоровья, тех, кто требует повышенного педагогического внимания и т.п. (кстати, это всё можно сказать и про одного отдельно взятого человека!).

То, что мы уделяем особое внимание различным категориям обучающихся, это, вероятно, сказывается положительно на результатах. Однако мы забываем о том, что жить они будут (и сейчас они живут!) в одном сообществе, сообществе разных и равных в своих особых образовательных потребностях.

Инклюзивное образование должно рассматриваться как возможность совместного обучения, воспитания и развития всех разных обучающихся с целью обеспечения эффективной интеграции в общество, адаптации к условиям социального многообразия, развития способности принимать групповые нормы, следовать им и при этом сохранять свою индивидуальность.

Совместное образовательное пространство, гарантируя совместную образовательную жизнедеятельность, является оптимальной средой формирования коммуникативных знаний, умений, способностей, способов деятельности, всех компонентов коммуникативной культуры личности: когнитивного, мотивационного, ценностно-смыслового и практико-действенного. Инклюзия - это необходимое условие личностной и профессиональной самореализации, формирования образа жизни самодостаточной личности, развития социокультурной компетентности человека, обеспечивающей успешность его социализации в мультимире.

Мультикультурность социально-образовательной среды, в которую включается студент, представляет собой неиссякаемый ресурс для развития и проявления важнейших личностных характеристик, обеспечивающих развитие эффективных межличностных коммуникаций, таких, как подлинный интерес к людям и сотрудничеству с ними; наличие потребности и умения общаться;

Педагогика

УДК 378

преподаватель Планкин Константин Вячеславович
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение
высшего образования «Казанский юридический институт
Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г.Казань)

ОСНОВНЫЕ СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье представлено авторское видение структуры культуры безопасности личности с опорой на некоторые известные общие теории культуры. На основе важнейших характеристик культуры безопасности, таких как сохранность и статичность, выявлены ее когнитивный, нормативный и семиотический компоненты. Приводится подробное описание этих компонентов, приведена их теоретическая модель.

Ключевые слова: культура безопасности, компоненты, знания, нормы, символы.

Annotation. In article author's vision of structure of culture of safety of the personality with a support on some known general theories of culture is provided. On the basis of the most important characteristics of culture of safety, such as safety and static character, its cognitive, standard and semiotics components are revealed. The detailed description of these components is provided, their theoretical model is given.

Keywords: culture of safety, components, knowledge, regulations, symbols.

Введение. Приступая к изучению морфологии культуры безопасности личности необходимо, прежде всего, отметить особую сложность данной проблемы. Без преувеличения, поиск и описание элементов культуры, как в самом широком ее смысле, так и конкретных ее видов является краеугольным камнем как культурологии, так и других гуманитарных наук: философии, социологии, культурологии, педагогики и др., уже более века активно исследующих эту категорию. Как справедливо указывает М.В. Тарасова, «рядоположенными в системе культуры оказываются, таким образом, идеи, ценности, умения, знания, с одной стороны, и технологии и продукты, артефакты, с другой стороны» [3]. Анализ многочисленных научных работ, посвященных изучению данного вопроса, позволяет сделать вывод о том, что большинство авторов в числе основных составляющих культуры чаще всего обозначают не ее элементы, а виды (материальную и духовную), либо сферы, под которыми понимается та или иная область жизнедеятельности человека (религия, наука, искусство и т.д.). Значительная абстрактность и как следствие несостоятельность такого видения структуры культуры очевидны, как и условность лежащих в основе такого структурирования предпосылок. Так, например, несмотря на общепризнанность и распространенность понятий материальная и духовная культура, говорить об их четком разделении можно лишь строго в ходе научного анализа, поскольку в реальной жизни они представляют собой не только взаимосвязанные, но и взаимообусловленные явления. Все окружающие нас материальные предметы созданные человеком: дома, машины, одежда и др., не возникли вдруг сами по себе, а являются в

каждом конкретном случае и прежде всего, плодами деятельности множества людей, мысли которых запечатлевают эти объекты. Так же изолированно не может существовать и духовная культура, носителями которой являются материальные предметы, книги, предметы искусства, то или иное оборудование и др. Условность разделения культуры на определенные сферы может доказываться сходным образом, когда, например, развитие религии незамедлительно сказывалось на науке и искусстве, как это происходило в Средние века.

Формулировка цели статьи. Таким образом считать вышеперечисленные элементы важными структурными единицами культуры не представляется возможным и требуется поиск других ее компонентов, позволяющих представить предмет нашего исследования в виде определенной системы.

Изложение основного материала статьи. Трудоемкость и масштабность такой задачи неоднократно подчеркивались различными исследователями, столкнувшимися с этой задачей, основная трудность которой состоит не только в безграничности культуры, но и в необходимости поиска таких элементов которые были бы общими для всех ее проявлений. Это в свою очередь ставит вопрос о поиске системообразующего компонента культуры, ответ на который в наше время крайне неоднозначен и, судя по всему, далек от истины. Более того, существует мнение о том, что культура не представляет собой систему, а является «мешаниной социальных институтов, развившихся в совершенно случайном порядке» [4]. Однако, даже принимая во внимание нелинейный и стохастический характер развития той или иной культуры, обусловленный, в том числе и конкретно-историческими условиями ее становления, утверждение о бессистемности культуры не может быть признано верным. Изъятие важных элементов фактически означает ее исчезновение той или иной культуры, как это произошло со многими древними ее разновидностями, представляющими сегодня лишь разрозненные части культурно-исторического наследия человечества. Так, происходившая в различные исторические периоды смена наиболее распространенных в обществе или группе людей каких-либо ключевых идей, способов и норм поведения, технологий всегда вызывала развитие, либо упадок культуры. Именно эти элементы уже давно были подмечены исследователями, и в различных теориях культуры признаны ее системообразующими компонентами. Общеизвестны несколько точек зрения по данному вопросу, каждая из которых базируется на собственном специфическом понимании культуры. Можно выделить аксиологическую (Г.П.Выжленцов, Н.З.Чавчавадзе), нормативную (Ю.А.Жданов, В.Е.Давидович и), деятельностную (Э.С.Маркарян), гносеологическую (А.Моль), семиотическую (И.Кант, Ю.М.Лотман) и другие, менее известные теории культуры, системообразующими компонентами в которых являются соответственно ценности, нормы, поведение людей, знания, знаки и т.д. Все эти теории выглядят достаточно обоснованными и весьма удобны для понимания культуры как системы созвучных их названиям элементов. Необходим поиск таких ее составляющих, существование которых (после момента создания) не требовало бы непосредственного участия человека, и которые были бы такими же статичными, как и культура. Такому видению наиболее полно соответствуют гносеологическая, нормативная и, немного менее, семиотическая теории культуры. Так, знания и нормы более всего отвечают

Однако возникает вопрос о соотношении этих блоков, которые «пересекаются», взаимодополняя и обогащая друг друга. Так, личностный в данном случае будет включать базовый, а без личностного невозможен социальный.

И более того, если представить рассматриваемую компетентность (да и любую другую) в виде целостной системы, то развитие одного из ее блоков (как развитие составляющих системы) будет вести за собой развитие других составляющих. Калягина И.В. рассматривает социокультурную компетентность как часть профессиональной компетентности [2].

Мы считаем, что правомочно существование двух подходов: развитие одной ведёт за собой развитие другой. Что приоритетно: профессия или личность? –личность, способная к адаптации в социуме, к самореализации на основе общечеловеческих ценностей, в том числе и в профессии (компетентность к приобретению компетенций).

Авторы предлагают модель профессиональной компетентности как составной части социокультурной компетентности, но на наш взгляд и здесь имеет место «нерядоположенность», так как очень сложно отдельно рассматривать «гуманистический компонент культуры» отдельно от «воспитательного», а «воспитательный» отдельно от «регулятивного».

Они опираются на утверждение Э.А.Орловой о том, что технология деятельности является элементом социокультурной компетентности человека [4].

В соответствии с этим нам представляется возможным говорить о социокультурной компетентности выпускника вуза и социокультурной компетентности личности (студента). Социокультурная компетентность студента будет являться базовой для формирования профессиональной компетентности выпускника, а последняя, в свою очередь, будет движущим фактором (условием), обеспечивающим развитие социокультурной компетентности специалиста-профессионала.

Профессиональная компетентность вторична: можно не иметь профессии, но обладать высоким уровнем социокультурной компетентности, что впоследствии может обеспечить социокультурную компетентность профессионала. Если говорить о социокультурной компетентности выпускника, то социокультурная может быть рассмотрена как часть профессиональной.

Таким образом, в социокультурной компетентности студента явно будет выделяться личностный аспект (например, способность адаптации к социуму, к поликультурной образовательной среде, к новой деятельности, образовательной и неформальной), а в социокультурной компетентности выпускника – профессиональный, включая рефлексивные способности педагога-профессионала (адаптация к профессии). В данном контексте следует говорить и о рефлексии как базовом условии личностного (профессионального) развития: у студента преобладает личностная, у выпускника - профессиональная.

Авторы ссылаются на работы Д.Н.Машкова, который пишет, о том, что модель социокультурной компетентности выпускника представляет собой синтез деловых качеств специалиста и тех знаний, умений и опыта, которые обеспечат эффективность его работы [3].

То есть, о личностных характеристиках выпускника и речи нет. Такое утверждение нивелирует личностную составляющую социокультурной

эмоционально-волевая и регулятивная составляющие, которые актуализируются в инклюзивном образовательном пространстве вуза.

Считаем, что развитие социокультурной компетентности напрямую связано с развитием всех сторон процесса общения: коммуникативной, перцептивной и интерактивной. Исходя из этого, можно говорить о том, что овладение средствами вербальной и невербальной коммуникации, умение избегать возникновения коммуникативных барьеров различного происхождения, знание основ перцепции вместе со способностью реализовывать различные формы конструктивной интеракции – всё это является системным условием формирования, становления и развития социокультурной компетентности личности.

Нередко феномен социокультурной компетентности рассматривается сквозь призму профессиональной подготовки. Специалисты делают акцент на формировании социокультурной компетентности (компетенции) обучающихся в организациях профессионального образования различного профиля, рассматривая данный феномен как составную часть профессионально-творческого становления личности студента именно как выпускника системы профессионального образования.

Изложние основного материала статьи. В рамках разработки проблемы развития социокультурной компетентности студентов большое значение имеют работы Зимней И.А., в частности, те, которые описывают социально-профессиональную компетентность выпускника вуза. По мнению ученого, данная компетентность может быть прописана как совокупность четырех блоков.

Базовый блок - интеллектуально-обеспечивающий формирование основных мыслительных операций: анализ, синтез, сравнение, классификация, абстрагирование, прогнозирование, соотнесение результата деятельности с планируемой целью и т.п.

Следующий блок - личностный, соответственно которому человек должен обладать такими личностными характеристиками, как ответственность, организованность, целеустремленность.

Адекватность взаимодействия человека с другими людьми, группой, коллективом обеспечивает социальный блок. Выпускник должен обладать способностью в общежитии руководствоваться правами и обязанностями гражданина; организовывать свою жизнь в соответствии с социально значимым представлением о здоровом образе жизни; опираться в своем поведении на ценности социального взаимодействия, культуры и бытия; обладать способностью к сотрудничеству, включая способность как к руководству, так и подчинению, находить творческие решения социальных и профессиональных задач в нестандартных условиях; уметь не только добывать знания, но и интегрировать, обрабатывать, распространять, преобразовывать информацию и эффективно использовать ее в процессе решения социально-профессиональных задач; уметь определять и воплощать в жизнь перспективные линии самосовершенствования, саморазвития и т.д.

Эффективность выполнения профессиональной деятельности зависит от сформированности способности личности в рамках профессионального блока, в соответствии с которым выпускник обладает способностью решать профессиональные задачи в соответствии со своей специальностью [1].

критериям объективности и независимости от конкретного человека. Они могут храниться и исчезать, развиваться и пребывать исходном состоянии и т.д. Однако самостоятельно влиять на человека, обладать какой-то активностью, необходимой для наличия в их структуре вышеописанных динамических компонентов, они не могут. Также и символы, созданные и используемые человеком, существуют сами по себе, вне зависимости от того, понимают ли их или нет. Значение и объем знаний, норм и символов настолько велико, что их отсутствие ставит вопрос не только о существовании культуры, но и человечества в целом, практически вся история которого находится в границах этих понятий. В тоже время различия между данными терминами не всегда прослеживаются. Вполне закономерно знание может выступать как в качестве нормы, так и существовать в виде образа, символа. Более того, можно утверждать, что знания и нормы это всегда символы, поскольку они выражаются с их помощью. Человеческий мир, это мир символов, а знания и нормы, описанные с их помощью, это фактически те же образы, абстрагированные свойства вещей и явлений, описанные с помощью законов логики. Созданные человеком и затем материализованные, знания, нормы и символы, потом вполне могут обходиться и без него, приобретая характеристики уникальности и статичности, что соответствует нашему пониманию культуры. Наука, религия, искусство и другие формы культуры, по сути, представляют собой синтез этих трех элементов, поскольку знания нормы и символы присутствуют в каждом из них. Кроме того, все эти элементы легко обнаружить в любой культуре: народной, художественной, педагогической и т.д., где знания, нормы и символы одновременно могут выступать и средством и способом и результатом деятельности. Применяя данный вывод к теме исследования, можно утверждать, что культура безопасности также состоит из этих вышеназванных элементов. Однако такое видение структуры культуры безопасности является весьма грубым и недостаточным для практического использования, поскольку количественные характеристики этих элементов не поддаются точному исчислению. Поэтому анализ культуры безопасности на соответствующие ее специфике знания, нормы и символы требует еще большей дифференциации с описанием еще более дробных ее элементов.

Рассматривая первый компонент культуры безопасности, представленный массивом накопленных человечеством знаний, необходимо отметить, что они, прежде всего, следуя традиционной парадигме, могут быть представлены на эмпирическом, теоретическом и метатеоретическом уровнях. Однако принимая во внимание тот факт, то эмпирическое знание представляет не что иное, как систематизацию сведений полученных из окружающей среды, а метатеоретический уровень в равной мере присущ всем наукам, интерес для дальнейшего изучения может представлять лишь теоретический уровень знаний культуры безопасности. Так, например, полученное эмпирическим способом знание о безопасности той или иной местности, либо ситуации, очевидно, является менее важным теоретического знания, раскрывающего причины отсутствия той или иной угрозы и имеющего возможность его использования в сходных условиях. Эмпирическое знание можно использовать только «здесь и сейчас», а его истинность ненадежна. В отличие от него, теоретическое знание, построенное на законах логики, позволяет получить более точные прогнозы безопасности, а полученные логическим способом

выводы носят более долговременный характер. При этом теоретические знания четко структурированы и взаимосвязаны, представляя собой систему. Такие системы могут существовать на различных уровнях обобщения и абстракции, наиболее низким уровнем которых можно считать понятия, а наиболее высоким – теории. Другими формами теоретического знания могут выступать идеи, законы и закономерности, гипотезы, концепции и др. [5]. Данные формы знания давно известны науке, поскольку фактически именно из них и состоит каждая ее отрасль, и в определенной мере является показателем ее развития. Некоторые виды наук получивших значительное развитие могут включать в себя множество различных теорий, другие же, а в особенности наиболее поздние ее отрасли, не иметь их вовсе. Необходимо отметить, что наука о безопасности в наши дни только начинает складываться в отдельную отрасль, поэтому некоторые из вышеобозначенных форм знания существуют здесь лишь номинально. Так, например, достаточно сложно пока говорить о существовании целостных теорий безопасности, поскольку данная конфигурация знания предполагает обнаружение и описание взаимосвязей между всеми его другими формами, достаточная разработанность которых пока тоже находится под вопросом. Тем не менее, в ряде исследований (С.Н.Кокорин, А.А.Кононов, А.И. Поздняков, и др.) термин теория безопасности уже употребляется, правда в большей мере лишь в названиях работ. Полноценных же теорий безопасности, грамотно описывающих все предпосылки, сам механизм и результаты процесса противодействия тем или иным угрозам пока не разработано. В учебнике М.Ю.Зеленкова под теорией безопасности понимается современное, междисциплинарное направление фундаментальной науки, которая изучает состояние защищенности национальных интересов человека (личности), общества и государства от различных опасностей и угроз [1]. Такое определение, приравнивающее понятие научной отрасли и теории невозможно признать считать достаточным. Как уже говорилось выше, наука может включать в себя несколько теорий. Кроме того, теория не изучает, а скорее объясняет, описывает и прогнозирует те или иные факты и события. Говоря о существующих концепциях безопасности необходимо отметить не только их наличие, но и значительное разнообразие. Прежде всего, к ним относится ряд документов: действующая наши дни «Концепция общественной безопасности в Российской Федерации», а также утратившие силу «Концепция национальной безопасности» «Концепция безопасности военной службы» и др., описывающие идеи, принципы и возможные результаты противодействия всевозможным угрозам. В научной литературе говорится об антропоцентрической (Д.Б.Икрамов), современной (И.А.Бородин), индивидуальной (Л.Б.Дыхан) и т.д., а также о множестве «частных» концепций безопасности, связанных с преодолением рисков для тех или иных объектов или общественных явлений. Являясь, по сути, некоторой совокупностью идей, эти концепции вполне могут быть востребованы при решении практических вопросов обеспечения безопасности, однако их применяемость во многих конкретных случаях неочевидна и противоречива.

Рассматривая единичные попытки некоторых авторов выявить закономерности и законы обеспечения безопасности можно отметить, что чаще всего в этих работах в литературе речь ведется о других вещах, которыми являются закономерности воспитания культуры безопасности, закономерности

Педагогика

УДК 371
378.1

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии Романова Галина Александровна
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

СОЦИОКУЛЬТУРНОСТЬ КАК ЛИЧНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ

Аннотация. В статье рассматривается феномен социокультурности с как важнейшей личностной характеристики субъекта образовательной деятельности в условиях инклюзии.

Ключевые слова: социокультурность; социокультурная компетентность студентов; инклюзивная образовательная среда вуза.

Annotation. The article discusses the phenomenon of sotsiokulturnoy with as the most important personal characteristics of subject of educational activity in conditions of inclusion.

Keywords: sotsiokulturnoe; socio-cultural competence of students; and inclusive educational environment of the University.

Введение. Анализ научных исследований в области формирования социокультурной компетентности, равно как и осмысление опыта педагогической практики показали недостаточную разработанность проблемы формирования и развития данного феномена именно как личностной характеристики. Сложность и многоаспектность решения данной проблемы требует глубокого осмысления стратегий объяснения особенностей формирования данного феномена в условиях инклюзивного образования.

Социокультурная компетентность обеспечивает человеку активную позицию в социально значимой индивидуальной и совместной деятельности, развивает способность эффективно взаимодействовать с другими людьми и группами в поликультурном пространстве, инициирует адаптационные механизмы в постоянно изменяющейся социокультурной среде [5]. Она проявляется и в способности противостоять негативным вызовам, дестабилизирующим провокациям, в способности иметь свою точку зрения, свою личностную позицию, в умении достойно защищать её, избегая развития конфликтных ситуаций.

Рассмотрение феномена социокультурности с точки зрения системно-деятельностного подхода как личностной характеристики субъекта образовательной деятельности приводит к осмыслению интегративности и многоаспектности данного понятия как системы (совокупного «продукта» взаимодействия) таких субстанций, как личность, деятельность, социальные отношения.

В соответствии с этим мы предлагаем описывать структуру социокультурной компетентности студента как совокупность содержательно-концептуального, поведенческого и рефлексивно-оценочного компонентов. Тогда критериями их реализации будут когнитивная, ценностно-смысловая, мотивационная, прогностическая, коммуникативно-перцептивная,

8. Министерство образования и науки Российской Федерации. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [офиц. сайт]. URL: http://минобрнауки.рф/documents/938 (дата обращения: 24.12.2016).

9. Министерство образования и науки Российской Федерации. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [офиц. сайт]. URL: http://минобрнауки.рф/documents/2365 (дата обращения: 24.12.2016).

10. Нестерова Л.В., Напалков С.В. Реализация проектного метода в системе высшего образования с использование рабочей тетради // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2015. № 2(38). С. 175-181.

11. Николаюк И.В. Опыт изучения курса «Методика выполнения творческих проектов» студентами гуманитарно-педагогического университета // Образование и наука. 2009. № 3. С. 117-124.

12. Николаюк И.В. Реализация технологии проектной деятельности в процессе подготовки специалистов образования // В мире научных открытий. 2010. № 6-2. С. 30-34.

13. Николаюк И.В., Рылова Г.В. Подготовка студентов-бакалавров к педагогической практике (в аспекте педагогических специальностей) // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2010. №2. С. 267-270.

14. Попова Н.Н. Педагогический мониторинг креативности студентов в образовательном процессе вуза диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Забайкальский государственный университет. Чита, 2013.

15. Сементинов Е.В., Ахаян А.А. О проблеме исследования возможностей технологии «веб-квест» по развитию познавательного интереса и активности учащихся // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. 2014. № 5. С. 2205.

16. Технология разработки социально значимых проектов (на примере санаторной школы): учебно-методическое пособие / Лучкина Т.В. , Новосёлова Г.А. , Игумнова Е.А. Забайкал. гос. ун-т. – Чита, 2012. – 81 с.

17. Эрдынеева К.Г. Образовательная среда вуза как объект гуманитарной экспертизы // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 82-90.

18. Юрловская И.А. Проектные технологии в реализации стандартов высшего профессионального образования третьего поколения // Интернет-журнал Науковедение. 2014. №2(21). URL: http://cyberleninka.ru/article/n/proektnye-tehnologii-v-realizatsii-standartov-vysshego-professionalnogo-obrazovaniya-tretiego-pokoleniya (дата обращения: 03.12.2016).

реализации человеком самообеспечения безопасности и др. Каких бы то ни было общих закономерностей и законов по безопасности не выявлено. Поэтому единственной достаточно хорошо разработанной формой знаний о безопасности сегодня можно считать лишь понятия, используемые при описании возникающих угроз и их преодолении. Понятиями охвачены все виды и направления безопасности, они описывают как уже известные, так и новые угрозы. При этом эти понятия выделены в особую группу и размещены в доступных сотвествующих словарях по безопасности. Наиболее часто встречающимися терминами в этих словарях являются аварии, безопасности, защиты, зоны, источника, угрозы и др.

Рассматривая нормативный компонент культуры безопасности можно отметить его большую развитость по сравнению с предыдущим. Несмотря на то, что наука о безопасности только начала формироваться, человек на протяжении всей своей истории создавал и совершенствовал нормы безопасности, представляющие собой своеобразные правила поведения, препятствующие или минимизирующие разрушительное действие той или иной угрозы. Эти нормы закреплены как в морали, так и праве, но, несмотря на свою форму, обязательно включают в себя три обязательных компонента: гипотезу, диспозицию и санкцию. Они указывают нам, как поступать в том или ином случае, и в тоже время сообщают как о самой угрозе, так и ее возможных последствиях. Нормы безопасности можно обнаружить практически во всех сферах жизнедеятельности человека: в быту и на производстве, в образовании и медицине, в помещении и на природе и т.д., однако, чаще всего, этот термин употребляется в техническом значении и связан с показателями безаварийной работы конструкций и механизмов. Нормы безопасного поведения в обществе, как правило, носят иные наименования, и большинстве случаев называются правилами. Это могут быть правила поведения на дорогах, в общественных местах, в транспорте и т.д. Также это правила этики и этикета, приготовления пищи, гигиены, игры и др. Такими же нормами выступают и более привычные в отношении понимания культуры традиции, обряды и ритуалы, каждый из которых представляет определенную последовательность действий. В качестве примера обряда безопасности можно привести всем известные первобытнообщинные танцы, исполнявшиеся перед охотой и предназначенные для защиты от животных. Найти современные варианты обрядов безопасности достаточно сложно, поскольку большинство из них носили религиозный характер, но можно говорить об обычаях безопасности, понимаемых как общепризнанные правила. К таким обычаям сегодня можно отнести процедуры мытья рук перед едой, выбор одежды соответствующей погодным условиям, пристегивания ремнями безопасности в автомобиле, прохождение рамки металлодетектора в метро и на вокзалах и т.д. Все это естественные и неотъемлемые аспекты жизни современного человека, доведенные в некоторых случаях до уровня автоматизмов. Вопрос о классификации норм безопасности пока еще не получил достаточного освещения в научной литературе и большинство исследований по данному вопросу ограничиваются описанием какого-либо определенного ее вида. Тем не менее, пользуясь традиционными представлениями о дифференциации всех социальных норм, нормы безопасности по способу регулирования можно разделить на две основанные группы: формальные (правовые) и неформатные (моральные). Некоторые примеры моральных норм безопасности были рассмотрены выше, они носят

рекомендательный характер, и следование им в большинстве случаев лишь способствует, но не определяет ту или иную деятельность человека. Правовые же нормы обязательны для исполнения, поскольку затрагивают и регулируют важнейшие вопросы жизнеобеспечения человека. Законодателем разработаны и отдельные нормативные акты, целиком посвященные вопросам обеспечения безопасности. Это, прежде всего, Федеральные законы «О безопасности», «О пожарной безопасности», «О безопасности дорожного движения», «О транспортной безопасности» и др., определяющие основные принципы и содержание деятельности по обеспечению безопасности как на общегосударственном уровне, так и в отдельных сферах жизнедеятельности человека. Кроме того, имеется и масса подзаконных нормативно-правовых актов, регулирующих отдельные аспекты безопасности. Таким образом, можно с уверенностью говорить о существенном развитии нормативного компонента культуры безопасности, способного достаточно описать стандарты безопасного поведения человека.

Следующая составляющая культуры безопасности также получила достаточное развитие в ходе истории, поскольку всегда существовала необходимость специального выделения различными символами событий, явлений природы или конкретных мест представляющих опасность для человека. Важнейшей особенностью символа выступает его мгновенная способность передачи информации, когда одного слова и или взгляда оказывается достаточным чтобы понять его значение, что особенно важно при возникновении ситуаций угрожающих жизни или здоровью человека. Поэтому, несмотря на общепринятое название, символы безопасности в своем подавляющем большинстве как раз напротив, обозначают те или иные угрозы. Символы безопасности легко обнаружить речи, где они присутствуют в виде отдельных криков «ааа», «ой» «эй» и др., а также коротких слов «стоп», «замри» и т.д., произносящихся максимально громко и символизирующих наступление опасных ситуаций. Эти символы универсальны и применимы в любых подходящих обстоятельствах и вызывают вполне определенные реакции. Однако большая часть символов безопасности находится в графической форме в виде тех или иных знаков, обозначающих как общие, так и частные виды угроз. Значительное разнообразие графических символов безопасности вызвано усложнением современных условий существования человека и необходимостью более избирательного реагирования на различные угрозы, которые, как известно, различаются как по объектам воздействия, так и по степени опасности. Поэтому в некоторых случаях знаки безопасности должны только предупредить человека об угрозе, а также сказать о том, что именно угрожает, а в других – запретить осуществлять какие-либо действия в целом.

В нашей стране действует государственный стандарт на знаки безопасности, согласно которого они подразделяются на группы запрещающих, предупреждающих, пожарной безопасности, предписывающих, указательных, эвакуационных, медицинского и санитарного назначения. В этом же документе приводятся характеристики параметров и материалов для изготовления знаков безопасности.

В большинстве случаев, используемые в знаках безопасности для обозначения угроз рисунки, как правило, понимаются без какой либо подготовки. Другие же символы безопасности могут не распознаваться

Выводы: 1) проведённый нами анализ документов, индексированных в Глобальной сети, доказал, что технология проектной деятельности является достаточно популярной. Более того, ее использование в практике общеобразовательной школы на всех ступенях общего образования нормативно закреплено в Стандартах;

2) исследование, связанное с готовностью к проектной деятельности студентов первых курсов, как недавних выпускников школ, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» в ЗабГУ, выявило, что больше половины из них не готова к социально-ориентированной проектной деятельности, более того у 1/3 респондентов, по их мнению, за весь период обучения в школе никогда проекты не использовались (или они, возможно, не воспринимали их как участие в проектах);

3) актуальным является организация целенаправленной работы по овладению будущими учителями проектной деятельностью, которая предусмотрена в цикле психолого-педагогических дисциплин, всех видах практик, волонтерской деятельности и конкурсах в рамках различных мероприятий как в вузе, так и в открытом образовательном пространстве (например, участие студентов в проектах в рамках педагогики обменов[5]).

Литература:

1. Бережная И.Ф. Проектная деятельность студентов в процессе профессиональной подготовки // Среднее профессиональное образование. 2013. №9. URL:http://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-studentov-v-protsesse-professionalnoy-podgotovki (дата обращения: 02.12.2016)

2. Бусыгина А.Л., Сараева А.А. Педагогические условия эффективной подготовки будущих учителей к проектной деятельности // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. №2-5. Том 13. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-effektivnoy-podgotovki-buduschih-uchiteley-k-proektnoy-deyatelnosti(дата обращения: 02.12.2016)

3. Игумнова Е.А., Горлачев В.П. Формирование профессиональной компетентности у магистрантов экологического образования в процессе научно-педагогической практики // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2012. №5. С. 83-88.

4. Исследование отношения бакалавров к организации процесса воспитания экологической культуры в школе. Игумнова Е.А., Бородина А.Ю., Малков Е.Е., Спотаренко А.С. Природоохранное сотрудничество: Россия, Монголия, Китай. 2011. № 2. С. 78-85.

5. Клименко Т.К. Опыт приграничного сотрудничества в сфере образования // Гуманитарный вектор. 2009. №2. С. 10-13.

6. Лучкина Т.В., Игумнова Е.А., Радецкая И.В. Дневник учебной практики: учебное пособие для высших учебных заведений, ведущих подготовку по направлению 050100 «Педагогическое образование». Забайкал. гос. ун-т. Чита, 2014. 2-е издание, переработанное и дополненное. 110 с.

7. Министерство образования и науки Российской Федерации. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [офиц. сайт]. URL: http://минобрнауки.рф/documents/922 (дата обращения: 24.12.2016).

педагогической направленности оказались на шестом месте 13,1%, что закономерно, поскольку студенты первого курса только приступили к изучению педагогики, и у них еще не сформировалось чувство профессиональной идентичности к педагогической профессии. Встречались более конкретные ответы. Например: «Университет без «границ» (для студентов с ограниченным возможностями здоровья)», «Учитель XXI века», «Учитель - лидер». Ответ на данный вопрос не вызвал затруднения у студентов.

Мы констатировали низкую готовность студентов первых курсов к проектной деятельности, а это опосредованно говорит о том, что за последние пять лет в школе не только отсутствуют позитивные изменения по этому вопросу, но и наблюдается дальнейшее снижение готовности выпускников школы к проектной деятельности.

С целью разрешения противоречия, проявляющегося в неготовности студентов – будущих учителей организовать проведение социально ориентированных проектов, преподавателями кафедры педагогики ЗабГУ были разработаны элективные курсы («Методика выполнения творческих проектов» и «Организация социально ориентированных экологических проектов со школьниками»), в процессе изучения педагогики и методики профильных предметов предусмотрена разработка проектов [11; 16].

Наряду с элективными курсами, учебными занятиями по педагогике и методике обучения по предмету, самостоятельной внеаудиторной работой, именно различные виды практики обладают высоким потенциалом для овладения студентами всех профилей методикой организации, в том числе социально ориентированных проектов с учащимися. Это обусловлено тем, что *практика* являются обязательной частью основной образовательной программы бакалавриата в соответствие с ФГОС ВО по направлению Педагогическое образование для всех профилей и является одним из факторов личностно-профессионального становления будущего учителя, к которой студент готовится с первого курса, но главное – качественное преобразование студентом своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности, творческой самореализации в профессии [13]. На практике происходит реальное погружение студентов в профессиональную деятельность, в которой раскрываются личностные смыслы, их знания и умения реализуются в процессе выполнения реальных профессиональных задач в процессе взаимодействия с учащимися и другими субъектами образования [6]. Динамика отобранных критериев оценивания (личностные смыслы, знания и умения) фиксировались с помощью педагогического мониторинга [14, с. 67].

Учеными и практиками предлагается инициирование конкурсов, способствующих вовлечению школьников и студентов в активные формы обучения, изучение возможностей современных образовательных технологий путем «погружения». Мы можем привести позитивные примеры участия студентов под нашим руководством в конкурсе социально-значимых проектов «Лаборатория городского проектирования», проходившего в рамках II Молодёжного форума «Чита – город молодых»; конкурсе проектов в региональной экологической акции «Охранять природу – значит любить Родину»; конкурсе проектов в Гражданском форуме Забайкальского края.

человеком не прошедшим специальное обучение, поэтому чаще всего они используются на закрытых для общего доступа объектах.

Наряду со знаками безопасности для предупреждения человека о возможных угрозах в необходимых случаях применяются сигнальные цвета и разметка.

Семиотический компонент культуры безопасности, выраженный в форме вербальных и графических знаков, представляет собой краткое и емкое выражение информации о потенциальных угрозах, местах свободных от них, а также возможности получения той или иной помощи. И в этом смысле семиотический компонент является интеграцией когнитивного и нормативного компонентов культуры безопасности, одновременно обладая знанием и предлагая человеку те или иные способы поведения. Поэтому в целом между всеми компонентами культуры безопасности (см. Рис. 1), невозможно провести четкое разделение, т.к. все они могут взаимопереходить друг в друга.

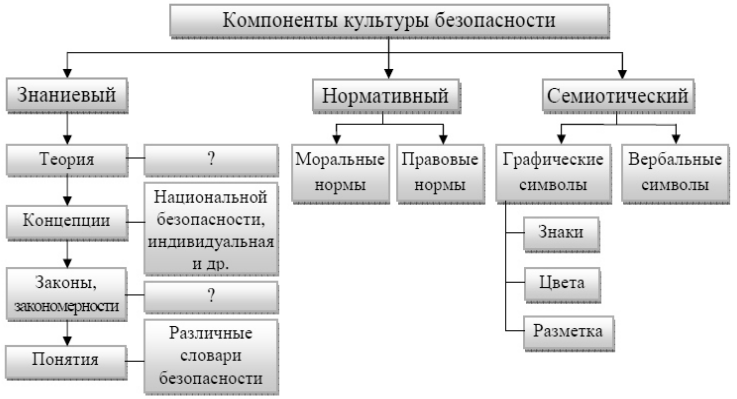


Рисунок 1. Основные компоненты культуры безопасности

Например, следствием обладания знанием, которое всегда находится в виде символов, является норма. Норма это знание в действие, оперативность которой придает система знаков. Однако для удобства применения в педагогическом процессе такая модель может быть применима.

Выводы. Таким образом, в качестве основных элементов культуры безопасности в теоретической форме могут рассматриваться знания, нормы и символы, существующие в едином виде в реальной жизни. Структурными компонентами культуры безопасности не могут явиться элементы деятельности и ценности, поскольку культура статична и, будучи созданной, может существовать без обязательного участия человека. В целом, решение вопроса о структуре культуры безопасности с опорой на ту или иную теорию культуры является неверным, поскольку каждая из них, во-первых, не исключает применение другой теории, а во-вторых, они не сводимы к элементам, созвучным их названиям.

Литература

1. Зеленков М.Ю. Основы теории национальной безопасности. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2016 – 253 с.

2. Лызь Н.А. Виды и формы педагогического знания // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2014. Т. 6. - С. 41.

3. Тарасова М.В. Культура как система: основные тенденции исследования // Вестник Оренбургского государственного университета. 2011. № 7 (126). С. 136-143.

4. Хиз Дж., Поттер Э. Бунт на продажу. – М.: Добрая книга, 2007. – С. 21.

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель кафедры гуманитарных и естетственно-научных дисциплин Привалов Николай Иванович
Рязанское высшее воздушно-десантное командное
училище имени генерала армии В. Ф. Маргелова (г. Рязань)

ОПТИМИЗАЦИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ПО ВОСПИТАНИЮ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

Аннотация. В статье излагается понимание сути оптимизации организационно-педагогических средств по формированию нравственных ценностей у курсантов военных вузов.

Ключевые слова: оптимизация, средства, нравственные ценности, воспитание, курсанты.

Annotation. The article outlines the understanding of the essence of optimization of organizational and pedagogical means for the formation of moral values of the cadets of military universities.

Keywords: optimization, tools, moral values, education, students.

Введение. Нравственные ценности присущи любой исторической эпохе. Они формируются под воздействием социальной среды – семьи, общественных организаций и политических партий, религиозных конфессий, выдающихся личностей, государственных институтов, средств массовой информации, других социальных явлений и саморазвития личности.

Нравственные ценности задают вектор социального поведения, предопределяют личную позицию и спектр возможных действий каждого отдельного человека, поэтому использованию различных организационно-педагогических средств и их оптимизации в учебно-воспитательном процессе военных вузов уделяется пристальное внимание.

Формулировка цели статьи. Целью научной статьи является выявление сущности и содержания оптимизации организационно-педагогических средств по воспитанию нравственных ценностей у курсантов военных вузов.

Изложение основного материала статьи. Для понимания сути организационно-педагогических средств по воспитанию нравственных ценностей у курсантов военных вузов необходимо выяснить исходные понятия «средство» и «оптимизация». Обратившись к справочной литературе, (Словарь

использовались проекты на русском языке (26), иностранном языке (20), физкультуре (19), ОБЖ (17). Многие студенты (7 человек) затруднились с ответом. Поскольку данный вопрос в анкете был открытым, некоторые студенты давали развернутые ответы. Например, двенадцать студентов ответили «на всех предметах» и два человек написал «все предметы, кроме истории и технологии», а три респондента ответила «В школе проекты не использовались никогда, в университете нам надо активно включаться в проекты, в том числе волонтерские, и нам очень сложно».



Четвертый вопрос анкеты был сформулирован следующим образом «**Могли бы вы сами организовать проведение социально-ориентированного проекта?**» Поскольку данный вопрос предполагал открытые ответы, полученные ответы нами были разделены на три группы: положительный ответ (сюда же вошли ответы «скорее да, чем нет», «не уверен, но думаю, что да»); отрицательный ответ (сюда же вошли ответы «скорее нет, чем да», «не уверен, но думаю, что нет») и те, кто запрудился с ответом. Большая часть студентов (68,2%), оценив свои навыки, собственный проектный опыт и знания в области проектной деятельности пришла к выводу, что не готова к организации и проведению социально-ориентированного проекта. Лишь 20,9%, а это 1/5 часть респондентов «возможно» или «предположительно» готова к социально-значимому проектированию. Некоторые студенты давали развернутые ответы. Например, «да, если бы помощь была со стороны опытного человека», «без помощи руководителя и конкретных примеров не смогла бы».

Ответ на вопрос «**В создании какого проекта Вы хотели бы участвовать?**» был открытым, и предполагал, что студенты ответят на вопрос на основании своих интересов. Практически все студенты написали, что заинтересованы в создании сразу же нескольких проектов. В результате 91,2 % студентов (83 из 91), ответили, что заинтересованы в создании проекта по профилю дисциплины. Также, 12% (11 из 91) студентов готовы принять участие в разработке научного проекта, а 69,2% (63 и 91) отметили желание принять участи в социально-ориентированном проекте. Один студент ответил, что не хочет заниматься проектной деятельностью, «это не мое». Проекты

жизнедеятельности (1), русском языке (2). Поскольку данный вопрос в анкете был открытым, некоторые студенты давали развернутые ответы. Например, «у нас в школе по всем предметам выполнялись проекты».





Рис. 3-4. Диаграммы, отражающие частоту использования проектов в образовательном процессе (школьные предметы)

В свою очередь, на вопрос «**На каких предметах проекты не использовались никогда?»,** большая часть студентов (34),ответили, что на математических, проектная деятельность не использовалась. Также не

русского языка С. И. Ожегова, Советский энциклопедический словарь и др.) находим, что понятие «средство» означает – прием, способ действия для осуществления, достижения чего-либо, а «оптимизация» – процесс выбора наилучшего варианта из возможных; процесс приведения системы в наилучшее (оптимальное) состояние; улучшение какого-либо процесса для достижения его максимальной эффективности; целенаправленная деятельность, заключающаяся в получении наилучших результатов при соответствующих условиях.

По мнению Ю.К. Бабанского, «оптимизация с психологической точки зрения представляет собой интеллектуально-волевой акт принятия и осуществления наиболее рационального решения определенной учебно-воспитательной задачи» [6].

Необходимо заметить, что категория «средства воспитания» слабо разработана в современной педагогике и имеет разное понимание. Во-первых, в очень широком толковании это все социальное, культурное и природное окружение, все социальные институты и создания цивилизации. Такое понимание слишком широко и оставляет нас на уровне общего закона о развитии личности, согласно которому развитие человека определяется окружающей средой. Во-вторых, средствами воспитания называют предметы, вещи окружающей среды, преднамеренно, специально включенные в процесс воспитания. Причем эти предметы могут быть обычными бытовыми предметами общего пользования и специально созданными для педагогических целей: пособия, игры, игрушки, технические приборы [5].

Заслуживает внимания подход к логическому пониманию причинно-следственных связей между целью, методами, средствами, формами воспитания, изложенный в учебном пособии под редакцией П. И. Пидкасистого. Цель воспитания обусловливает метод. В зависимости от метода выбирается средство. Средство воспитания диктует форму. «Если форма зависит от средства, а средство отбирается согласно методу, то сам метод проистекает из цели воспитания и задачи…» [7]. Можно сделать вывод, что средства воспитания зависят от задуманной цели.

Средства воспитания должны выполнять определенные функции:

- демонстрировать наглядность;
- инициировать активность;
- обеспечивать инструментальность (приобретение умений) [7].

Из всего сказанного можно заключить, что педагогическая категория «средства воспитания» является интегративной и представляет совокупность предметов, приемов, способов, детерминированных методами, применяемых в соответствии с формами и технологиями воспитания в зависимости от целей воспитания.

Резюмируя понятия «оптимизация» и «средства» с учетом педагогической составляющей, можно заключить, что *оптимизация организационно-педагогических средств* подразумевает целесообразный выбор таких предметов, приемов и способов, которые позволяют получить положительные результаты, добиться максимального эффекта в воспитании нравственных ценностей у курсантов в педагогическом процессе военного вуза.

Изучение научной литературы показывает, что проблема оптимизации процесса воспитания в теоретическом плане и прямой постановке в отечественной педагогической теории и практике стала исследоваться

сравнительно недавно. Крупные теоретические исследования, связанные с оптимизацией обучения, а затем и воспитания, принадлежат известному педагогу Ю. К. Бабанскому. Он считал, что «процессы обучения, ... воспитания и общего развития закономерно взаимосвязаны в целостном педагогическом процессе». По его мнению, оптимизация учебно-воспитательного процесса организуется на основе всестороннего учета закономерностей, принципов, современных форм и методов обучения и воспитания, особенностей данной системы, ее внутренних и внешних условий с целью достижения наиболее эффективного (в пределе оптимального) функционирования процесса с точки зрения заданных критериев. Оптимизация включает: рациональное планирование содержания обучения и воспитания; стимулирование положительной мотивации; выбор таких методов и организационных форм обучения и воспитания, которые решают поставленные задачи за отведенное время; осуществление дифференцированного и индивидуального подхода к обучаемым; создание необходимых условий для непрерывного развития реальных возможностей обучаемых; анализ результатов обучения и воспитания [1].

Более определенно, «оптимизация процесса воспитания предполагает обеспечение целостности цикла планирования, организации, регулирования, контроля и анализа результатов воспитательного воздействия» [6].

Анализ научных исследований показывает, что отдельные аспекты оптимизации процесса воспитания военнослужащих и курсантов военных вузов исследовались в работах Б.П. Бархаева, В.В. Веселова, В.П. Давыдова, Н.С. Кравчуна, А.С. Калюжного, А.В. Лебедева, М.А. Лямзина, Н.В. Суслова, И.А. Сиркоского. Данная проблема рассматривалась в прямой постановке П.Н. Городовым, В.П. Клевцевичем, В.А. Рябикиным, С.А. Щелкуновым и др.

Так, исследуя проблему оптимизации, П.Н. Городов считал, что необходимым условием решения воспитательных задач является комплексный подход в воспитательной деятельности.

По мнению военного педагога Д.П. Познанского, обеспечение оптимального функционирования системы воспитания составляет сущность управления воспитанием.

В.П. Давыдов отмечает, что оптимальная согласованность обучения и воспитания, развития и психологической подготовки необходима в рамках единой социально-педагогической системы вуза. Это условие позволяет значительно расширить границы понятия оптимизации и распространить его на целостный образовательный процесс в вузе [3].

По мнению В.А. Рябикина, «оптимизации процесса воспитания курсантов способствуют развитие управленческо-педагогической компетентности руководящего и преподавательского состава военно-инженерных вузов, повышение роли курсантских коллективов в воспитании у курсантов военных вузов ответственности за выполнение обязанностей военной службы, реализация воспитательного потенциала образовательного процесса в военном вузе, активное включение курсантов в процесс самовоспитания и др.» [8].

Оптимизация организационно-педагогических средств по формированию нравственных ценностей у курсантов военных вузов предполагает определение целей и задач, последовательность, скоординированность и согласованность действий субъектов воспитания (руководящего и профессорско-преподавательского состава, командиров подразделений, курсантских

предварительного инструктажа, в котором оговаривалась цель анкетирования и его анонимность.

Проведенный анализ ответов студентов на вопрос анкеты **«За время обучения в школе, вы выполняли проекты, если да, то какие?»** позволил сделать выводы, что большая часть 62,7% отмечают наличие в своем опыте, обучения, построенного на основе использования проектной деятельности, однако, 37,3% такого опыта не имеют.



Рис. 2. Диаграмма, отражающая частоту использования проектов в образовательном процессе (собственное участие респондентов)

При этом студенты, имеющие опыт проектной деятельности, приводили примеры проектов, которые выполняли в рамках нескольких учебных предметов, например: «Поможем зимующим птицам», «Флора и фауна Забайкальского края», «История школы», «Влияние фитонцидов на организм человека», «Энергетические напитки. Пить или не пить?», «Пожары в Забайкальском крае», «Моя малая Родина», «Дымковская игрушка», «Дома в очках», «Ночная сорочка», «Сохраним природу вместе», «Экологическая тропа», «Школьный музей», «Агинский район в годы Великой Отечественной войны», «Красная горка», «Читинский острог в воспоминаниях…» и др.. Данные ответы в соответствии со Стандартом мы классифицировали по предметным областям, в которых на первое место вышли предметная область «Естественнонаучные предметы» – 36,6%, на втором месте предметная область «Общественные науки» – 33,3%, на третьем месте предметная область «Технология» – 28%.

На следующий вопрос, «**На каких школьных предметах проекты использовались учителями чаще всего?»** больше часть студентов ответили, что проекты чаще всего использовались на технологии (29), истории (26), биологии (21), обществознании (16). Ответы на эти вопросы были открытыми, студенты отвечали на них, основываясь на собственном школьном опыте. Меньше всего проекты использовались на основах безопасности

Эта несложная процедура в последние годы нередко используется для оценки и сравнения степени связи тех или иных понятий в «общественном сознании» [15].

На рис.1, приведены результаты сопоставления частоты использования того или иного термина в общем объеме документов.



Рис. 1. Число документов, содержащих термины «проекты школьников, проекты в начальной школе, проекты в средней школе, проекты в старшей школе» (по данным поисковой системы Yandex в пределах русскоязычного сегмента Интернет)

Таким образом, по документам, индексированных в Глобальной сети, термин «проект», достаточно широко используется на всех ступенях общего образования, т.е. можем предположить, что выпускник школы приходит в высшее учебное заведение уже с определенными навыками и опытом работы над проектом. Так ли это? Предыдущие результаты исследования продемонстрировал, что зачастую студенты не готовы организовать социально ориентированные проекты.

База исследования: студенты первого курса Забайкальского государственного университета, обучающиеся по направлению подготовки «Педагогическое образование». Как метод был использован социологический опрос студентов посредством письменного анкетирования. В опросе участвовали следующие респонденты **34** студента первого курса исторического факультета, **24** студента факультета физической культуры и спорта и **33** студента факультета культуры и искусств. Всего был опрошен **91** человек. Анкетирование студентов проводились с целью выявления имеющихся представлений по проектной деятельности, полученных за период обучения в школе. Студентам предлагалось ответить на пять вопросов. Респонденты заполняли анкеты в спокойной обстановке, после проведения

коллективов), оптимальное сочетание педагогических методов, выбор оптимальных форм и технологий, которые обеспечивали бы достижение максимально возможных результатов в овладении военной специальностью, личностном развитии, соблюдении моральных норм, развитии нравственной рефлексии. Оптимизация способствует, в случае необходимости, внесению необходимых корректив в использование организационно-педагогических средств в учебно-воспитательном процессе.

Организационно-педагогические средства по формированию нравственных ценностей у курсантов военных вузов носят разноуровневый характер и подчинены стратегии, тактике и технике нравственного воспитания.

Стратегия нравственного воспитания и обучения задает общий замысел, перспективы и план достижения целей в процессе разрешения практических задач руководства военно-учебным заведением. Она базируется на руководящих документах министерства обороны и ориентирует субъекты воспитания на овладение эффективной воспитательной практикой, на отказ от непродуктивных в современных условиях стереотипов и решительное преодоление имеющихся противоречий и недостатков, блокирующих достижение позитивного результата.

Тактика нравственного воспитания и обучения в соответствии с его стратегией определяет организацию деятельности в подчиненных структурах с каждым конкретным субъектом. Она формируется на юридической основе, согласно научным рекомендациям и с учетом реального уровня учебно-воспитательного процесса. Комплексное использование имеющихся сил, средств и методов обучения и воспитания во многом определяет результативность избранной тактики.

Техника нравственного воспитания и обучения характеризует совокупность приемов, операций и других действий субъекта образовательного процесса по использованию воспитательного инструментария. Их комплексное и взаимосвязанное применение требует тщательной выверки и согласования методики. Овладение такой методикой выступает важной предпосылкой эффективности образовательного процесса в целом [4].

Наибольший эффект в воспитании нравственных ценностей у курсантов военных вузов приносит использование следующих организационно-педагогических средств:

- экскурсии в музеи, театры, выставочные центры;
- тематические вечера и концерты;
- вечера вопросов и ответов;
- лекции, беседы руководящего состава военного вуза, видов и родов войск, других лиц;
- встречи с Героями Советского Союза и Героями Российской Федерации, ветеранами Великой Отечественной войны, локальных войн и конфликтов, представителями творческой интеллигенции;
- изучение и соблюдение воинских традиций;
- участие в воинских ритуалах;
- привлечение курсантов к военно-патриотическим мероприятиям (военно-спортивные игры - «Зарница», «Орлёнок») и акциям («Сирень Победы»);
- выступления курсантов в подшефных школах, посвященные Дням воинской славы, памятным датам России и другие;

- участие курсантов в научных конференциях, семинарах, выставках, конкурсах, олимпиадах;

- награждение лучших курсантов персональными стипендиями и премиями – Президента РФ, Министра обороны РФ, губернаторов областей, памяти Героев Советского Союза и Российской Федерации (в 2010 г. была учреждена ежеквартальная поощрительная стипендия имени Героя Российской Федерации гвардии подполковника М.Н. Евтюхина для награждения лучших курсантов РВВДКУ);

- участие курсантов военных вузов в военных парадах;

- участие курсантов в религиозных мероприятиях (крещение, молебны, крещенские купания в проруби на Крещение Господне и др.) и др.

Оптимизации организационно-педагогических средств по воспитанию нравственных ценностей у курсантов военных вузов способствует возрождение духа состязательности в войсках и военных вузах. Большую известность и популярность в ВС РФ обрели конкурсы по воздушной выучке летных экипажей – «Авиадартс», соревнования танковых экипажей – «Танковый биатлон». Кроме этого, проводятся многочисленные конкурсы в видах и родах войск по полевой выучке среди танковых, мотострелковых, разведывательных, инженерных, артиллерийских и других подразделений, в которых принимают участие и курсанты военных вузов. Так, курсанты РВВДКУ ежегодно принимают участие в соревнованиях взводов среди подразделений войск специального назначения.

В 2016 г. количество военных состязаний увеличилось, и их география значительно расширилась.

Большое воспитательное влияние в повседневной жизнедеятельности курсантского коллектива оказывают межличностные взаимоотношения «по вертикали» между командирами (начальниками) и подчиненными, их стиль руководства подразделениями, а также «по горизонтали» между курсантами.

В курсантских подразделениях эффективным средством воспитания нравственных ценностей стали тематические вечера, изучение воинских традиций и их соблюдение, регулярный учет дисциплинарной практики и поощрение лучших курсантов, выпуски сатирических газет, организация спортивных мероприятий. Совместно с кафедрами организуются экскурсии в музеи, театры, выставочные центры, участие в научных конференциях, выставках.

Немаловажное значение в оптимизации организационно-педагогических средств имеет целесообразная организация учебного процесса, службы войск, быта и отдыха курсантов, поддержание образцовой воинской дисциплины и внутреннего порядка.

Безусловно, оптимизация организационно-педагогических средств по воспитанию нравственных ценностей у курсантов военных вузов зависит от степени подготовленности преподавательского состава и командиров подразделений, заместителей по работе с личным составом, их умения творчески подходить к разрешению «нестандартных» воспитательных ситуаций.

Успех нравственного воспитания курсантов зависит от умения и желания преподавательского состава заниматься этой работой. Важным условием активного участия преподавательского состава в нравственном воспитании

исследованиях И.Ф. Бережной, А.Л. Бусыгиной, В.П. Горлачева, Е.А. Игумновой, С.В. Напалкова, Л.В. Нестерова, И.В. Николаюк, А.А. Сараевой, И.А. Юрловской, К.Г. Эрдынеевой и др. [1; 2; 3; 10; 12; 17; 18].

В 2011 году в Забайкальском государственном университете в рамках исследования отношения бакалавров к организации процесса воспитания экологической культуры в школе было опрошено 152 респондента и констатировано, что менее 40% опрошенных студентов могли бы сами организовать проведение социально-ориентированного проекта в сфере экологического воспитания [4]. При этом сегодняшний студент – это вчерашний школьник, успешно освоивший основную общеобразовательную программу. Предполагаем, что за последние пять лет в школе произошли некоторые позитивные изменения по проблеме участия школьников в проектной деятельности. Так, в Федеральных государственных образовательных стандартах на всех ступенях общего образования отмечается следующее:

– в процессе оценки достижения планируемых результатов духовно-нравственного развития, освоения основной образовательной программы начального общего образования должны использоваться разнообразные методы и формы, взаимно дополняющие друг друга (стандартизированные письменные и устные работы, *проекты*, практические работы, творческие работы, самоанализ и самооценка, наблюдения и др.). … работы с одаренными детьми, организации интеллектуальных и творческих соревнований, научно-технического творчества и *проектно-исследовательской деятельности* [7];

– метапредметные результаты освоения основной образовательной программы должны отражать: владение навыками познавательной, учебно-исследовательской и *проектной деятельности*, навыками разрешения проблем [8];

– личностные результаты освоения основной образовательной программы должны отражать: навыки сотрудничества со сверстниками, детьми младшего возраста, взрослыми в образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, *проектной* и других видах деятельности [8];

– предметные результаты, включающие освоенные обучающимися в ходе изучения учебного предмета умения, специфические для данной предметной области, виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета, его преобразованию и применению в учебных, *учебно-проектных и социально-проектных ситуациях*, формирование научного типа мышления, владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приемами [9].

Формулировка цели статьи. Целью исследования стало выявление готовности студентов первых курсов к проектной деятельности и предложение путей вовлечения студентов в проектную деятельность.

Изложение основного материала статьи. В рамках русскоязычного сегмента сети Интернет с использованием поисковой системы Yandex мы провели оценку использования проектов в практике российской общеобразовательной школы. Для проведения этой оценки мы выясняли, сколько документов, индексированных в Глобальной сети содержат словосочетание «проекты школьников». Затем этот словосочетание заменили на другие: «проекты в начальной школе», «проекты в средней школе» и «проекты в старшей школе» и повторили оценку.

20. YouTube. Видеохостинг. URL: https://www.youtube.com/watch?v=zJc6AVAE3RU&feature=youtu.be (Дата обращения: 10.12.2016)

Педагогика

УДК 378.147 (373)

кандидат педагогических наук, доцент
кафедры педагогики Радецкая Ирина Валерьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Забайкальский государственный университет» (г. Чита)

ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье предпринята попытка оценки использования проектов в практике российской общеобразовательной школы. Выявлена проблема в подготовке будущих учителей к проектной деятельности. На основе анализа ответов студентов первого курса по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» мы констатировали низкую готовность студентов первых курсов к проектной деятельности. С целью разрешения противоречия, проявляющегося в неготовности студентов – будущих учителей организовать проведение социально ориентированных проектов, преподавателями кафедры педагогики ЗабГУ разработаны элективные курсы, предусмотрено активное участие будущих учителей в проектной деятельности в рамках всех видов практики, а также профессиональных конкурсах.

Ключевые слова: проектная деятельность, проект, подготовка будущих учителей.

Annotation. The attempt of evaluation of the project usage in Russian general education school practice is done in the article. The problem of future teachers training to project activity is identified. Using the analysis of first-year students` answers, who are studied on the direction training 44.03.01 “Pedagogical Education” we stated the low readiness of first-year students to project activity. With the purpose of resolution of conflicts, manifested in students` unwillingness - future teachers to organize the holding of socially oriented projects, the elective courses are developed by the professors of Pedagogical faculty of Transbaikal State University, provided the active future teachers` participation in project activity within all kinds of practice and also in professional competitions.

Keywords: project activity, project, future teachers training.

Введение. Основной причиной популярности проектной деятельности в образовательном процессе современного вуза является переход на новые образовательные стандарты. В Стандарте по направлению подготовки «Педагогическое образование» одним из видов профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники освоившие программу бакалавриата, выделена проектная деятельность.

Различные аспекты проблемы реализации проектной деятельности в профессиональной подготовке будущих учителей нашли отражение в

курсантов является его стимулирование, распространение передового опыта, обмен мнениями по организации и проведению воспитательных мероприятий.

Так, в РВВДКУ при содействии Рязанской епархии Русской Православной Церкви создан Центр духовно-нравственного воспитания «Купола». Возглавляет центр доцент кафедры гуманитарных и естественнонаучных дисциплин. Главной задачей Центра является патриотическое воспитание, пропаганда службы в армии среди детей и подростков, оставшихся без попечения родителей, а также молодежи и студентов, находящихся в трудной жизненной ситуации. Курсантов РВВДКУ с большим интересом встречают в детских садах, сиротских домах, школах-интернатах, ПУ, лицеях и техникумах Рязанской области. Репертуар встреч соответствует аудитории, от инсценировок сказок в детских садах до показательных выступлений по рукопашному бою, викторин, тематических бесед – «Есть такая профессия», «История и развитие РВВДКУ; ВДВ; Вооруженных Сил РФ», концертов патриотической песни. Участие курсантов в работе Центра является серьезным стимулом успешного овладения ими военной профессии, не случайно большинство участников Центра являются отличниками учебы. Деятельность Центра регулярно обсуждается на межкафедральных совещаниях.

Оптимизации организационно-педагогических средств способствует включение курсантов в общественную работу – участие в художественной самодеятельности, спортивной жизни, работе комнат досуга, стенной печати и т.д.

Выводы. Таким образом, оптимизации организационно-педагогических средств в воспитании нравственных ценностей у курсантов военных вузов способствуют следующие условия:

- определение целей, формулирование задач, координация деятельности субъектов воспитания отделом по работе с личным составом, комплексное планирование, использование передовых методик и технологий в воспитательной работе, в том числе в воспитании нравственных ценностей у курсантов военных вузов;
- целесообразная организация учебного процесса, религиозно-нравственного воспитания, службы войск, быта и отдыха курсантов;
- поддержание образцовой воинской дисциплины и внутреннего порядка, соблюдение профессиональной этики и культуры общения;
- стимулирование преподавательского состава к участию в воспитательной работе, распространение передового опыта, обмен мнениями преподавателей и командиров курсантских подразделений по воспитанию у курсантов нравственных ценностей, определение нравственно-ценностного содержания и воспитательных возможностей учебных дисциплин;
- возрождение духа состязательности в военных вузах, проведение конкурсов и олимпиад и другие.

Литература:

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы / Ю. К. Бабанский. – М., 1982. – 192 с.

2. Бабанский, Ю.К. Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект / Ю. К. Бабанский. – М., 1977. – 256 с.

3. Давыдов В. П. Исследование путей повышения эффективности воспитания курсантов высших военно-учебных заведений в процессе обучения: дис. ... д-ра пед. наук. – М, 1977. – 436 с.

4. Долинский, Н. И. Педагогическая система формирования нравственных качеств будущих офицеров: дис. … канд. пед. наук. – Саратов, 2007. – 159 с.

5. Островская Н. Б. Теория и методика воспитания: учебно-методический комплекс по дисциплине «Теория и методика воспитания» для студентов, обучающихся по специальности 050706.65 «Педагогика и психология» [Электронный ресурс] / сост.: Н. Б. Островская. – Благовещенск. : БГПУ, 2010. – 124 с. – Режим доступа: http://textarchive.ru/c-1205196-pall.html

6. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. институтов / под общ. ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1983. – 608 с.

7. Педагогика: учеб. пособие для студентов педагогических вузов и колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Пед. общество России, 1998. – 640 с.

8. Рябикин В. А. Оптимизация процесса воспитания курсантов военно-инженерных вузов: дис. … канд. пед наук. М.: ВУ, 2010. – 267 с.

Педагогика

УДК: 371.8 (37.047)

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
Радецкая Ирина Валерьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Забайкальский государственный университет» (г. Чита);
руководитель Бусоедова Тамара Александровна
Забайкальская краевая детская общественная организация «Республика юных забайкальцев» (г. Чита);
студент Бусоедов Алексей Александрович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Забайкальский государственный университет» (г. Чита)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КВЕСТ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. В статье актуализируется вопрос профессионального самоопределения молодежи. Отмечается, что становление личностных характеристик у молодежи, заданных образовательными стандартами, может быть продуктивным в процессе участия в образовательном квесте профоориентационной направленности. Анализируются результаты исследования удовлетворённости молодежи участием в квеста.

Участие молодежи в образовательном квесте профоориентационной направленности, по мнению авторов, является «генеральной репетицией» их последующего серьезного и ответственного выбора.

Ключевые слова: образовательный квест, профессиональное самоопределение, профориентация, молодежь, профориетационный квест.

Annotation. The question of professional self-determination of youth is actualized in the article. It is stated that the development of youth personal characteristics posed by educational standards can be productive in the participation process of educational quest of vocational guidance direction. The research results of quest participant's satisfaction are analyzed. Youth participation in educational quest

education.ru/ru/article/view?id=25517 (дата обращения: 12.01.2017). DOI: 10.17513/spno.25517.

6. Игумнова Е.А., Радецкая И.В. Квест-технология в образовании. Учебное пособие для студентов высш. и сред.учебных заведений. Чита: Забайкал. гос. ун-т, 2016. 164 с.

7. Игумнова Е.А., Радецкая И.В. Проектирование образовательного квеста на основе технологической карты // Биология в школе. 2016. №6. С. 31-40.

8. Игумнова Е.А., Радецкая И.В., Сорока И.Ю. Опыт применения квест-технологии в профильном лагере экологической направленности // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия «Педагогические науки». Том 11. №5. 2016. С. 17-27.

9. Котова С.С., Хасанова И.И. Психолого-педагогическое содействие профессиональному самоопределению молодежи в условиях преодоления конфликтующих реальностей // Инновационная наука. №6. 2015. С. 205-253.

10. Красный Чикой. Особенности культуры семейских Красночикойского района URL: https://krasnyj-chikoj.ru/culture/osobennosti-kultury-semeyskih-krasnochikoyskogo-rayona (дата обращения: 13.12.2016)

11. Министерство образования и науки Российской Федерации. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [офиц. сайт]. URL: http://минобрнауки.рф/documents/938 (дата обращения: 24.12.2016).

12. Министерство образования и науки Росссийской Федерации. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [офиц. сайт]. URL: http://минобрнауки.рф/documents/2365 (дата обращения: 24.12.2016).

13. Общероссийский молодежный журнал «Наша Молодежь». Путин о приоритетах государственной молодёжной политики. URL: http://nasha-molodezh.ru/blogs/putin/putin-o-prioritetah-gosudarstvennoy-molodyozhnoy-politiki.html (дата обращения: 30.12.2016).

14. Попова Н.Н. Ценностные ориентации в структуре личности современного старшеклассника // Человек и его ценности в современном мире VI Международная научно-практическая конференция. под редакцией К.Г. Эрдынеевой. 2015. С. 165.

15. Пряжников Н.С., Румянцева Л.С. Профориентация в школе и колледже. Игры, дискуссии, задачи-упражнения. Методическое пособие. Москва, Издательский центр «Академия». 2014. 304с.

16. Радецкая И.В., Сорока И.Ю., Варфоломеева О.Г. Contemporary educational technologies in additional education of children // Педагогический журнал Башкортостана. № 5(60). 2015. С. 84-90.

17. Федеральная служба государственной статистики. Официальный сайт. http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/demography/# (дата обращения: 31.12.2016)

18. Чистякова С.Н. Системное сопровождение процесса формирования профессионального самоопределения обучающихся // Профессиональное образование. Столица. 2016. № 4. С. 2-5.

19. Чистякова С.Н., Родичев Н.Ф., Сахарова В.И. Тенденции развития профессиональной ориентации учащейся молодежи и вызовы времени // Профессиональное образование в России и за рубежом. №10. 2013. С. 23-29.

хотел, а сегодня однозначно понял, что мне надо на историю и английский, причем срочно», *Лариса В.:* «Это не только увлекательно, а мега-познавательно», *Борис А.:* «Крутяк!», *Максим С.:*«Я сегодня получил «мощный толчок» к действиям по выбору профессии», *Настя Р.:* «…мы вечером долго обсуждали, и пришли к выводу, что квест вначале показался нам «прикольной игрой», а потом оказалось все по-настоящему, важно понять свои возможности и желания.…», *Денис В.:* «Я оканчиваю 11 класс и хотел пойти на инфокоммуникационные технологии, но сомневался, а сегодня понял, что мой выбор правильный», *Татьяна Н.:* «Хочется продолжения. После такого «погружения» и «самовзбалтывания» чувствуешь, что знаешь чего хочешь, можешь этого достичь и однозначно достигнешь», *Никита И.: «*…а устроиться на работу, оказывается, не так-то просто. Хотел стать «Проектировщиком личной безопасности», но воспринял вначале все как игру, в итоге балла не хватило. Пришлось стать «Сити-фермером», тоже, конечно, нормально, но потом подумал, что в жизни тоже так может получиться, а жизнь - это не игра, где можно все быстренько исправить. Срочно «берусь за ум»». В завершение данного образовательного квеста мы получили только положительные отклики.

Выводы: резюмируя вышеизложенное, подчеркнем следующее. Квест-технология, в ракурсе изменяющегося вызова времени, является актуальной и интересной для изучения, требующей практической реализации. Несомненно, в педагогике квест-технология входит в стадию активного внедрения в образовательный процесс. Участие молодежи в образовательном квесте профоориентационной направленности, по нашему мнению, является «генеральной репетицией» их последующего серьезного и ответственного выбора.

Литература:

1. Атлас новых профессий. П. Лукша, К. Лукша, Д. Варламова, Д. Судаков, Д. Песков, Д. Коричин. Агентство стратегических инициатив. М. Сколково. Вторая редакция.2015. URL: http://atlas100.ru/ (дата обращения: 08.12.2016).

2. Бункин Д.А., Пастухова Л.С., Самохин И.Е., Суркова Е.Г., Тетерский С.В. Методическое и организационное сопровождение профессиональной ориентации детей и молодежи: опыт межрегионального образовательного проекта «Индустриальный парк» // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015 URL: http://cyberleninka.ru/search#ixzz4UNwEt8k2 (дата обращения: 31.12.2016)

3. Грачева Л.Ю., Родичев Н.Ф. Поддержка профессионального самоопределения молодежи: проблемы и перспективны в контексте идей непрерывного образования. В сборнике: Теоретические и прикладные вопросы образования и науки сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. 2014. С. 25-28.

4. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: «Просвещение». 2009. 26 с.

5. Игумнова Е.А., Радецкая И.В. Квест-технология в контексте требований ФГОС общего образования // Современные проблемы науки и образования. 2016. URL: https://www.science-

of vocational guidance direction is general rehearsal of their following serious and responsible choice.

Keywords: educational quest, professional self-determination, vocational guidance, youth, professionally oriented quest.

Введение. Обращение к проблеме профессионального самоопределения молодежи связано как с социально-экономическими изменениями, пронизывающими все сферы трудовой деятельности, так и с введением новых образовательных стандартов, в которых задан ориентир на становление личностных характеристик молодежи. Анализ личностных характеристик выпускника, представленных в стандарте общего образования, позволил выделить те, которые, по нашему мнению направлены на профессиональное самоопределение:

– *ориентирующийся в мире профессий*, понимающий значение профессиональной деятельности для человека в интересах устойчивого развития общества и природы [11];

– *подготовленный к осознанному выбору профессии*, понимающий значение профессиональной деятельности для человека и общества [12].

Различные аспекты проблемы профессионального самоопределения и профессиональной ориентации молодежи нашли отражение в исследованиях Л.Ю. Грачевой, С.С. Котовой, Н.С. Пряжникова, Н.Ф. Родичева, Л.С. Румянцевой, С.В. Тетерского, И.И. Хасановой, С.Н. Чистяковой и др. [18; 3; 14; 9].

По данным Федеральной службы государственной статистики на 1 января 2016 года, молодежь в Российской Федерации (в возрасте от 15 до 29 лет) составляет около 20 % населения страны [17]. От них, от их взглядов, в значительной степени зависит судьба нашей страны, будущее России [13].

По данным лаборатории социально-профессионального самоопределения Института содержания и методов обучения РАО, подтвержденным Министерством здравоохранения и социального развития Российской Федерации, Центром трудовых исследований государственного университета Высшей школы экономики, 50% обучающихся, как правило, выбор профессионального будущего не связывают со своими реальными возможностями и потребностями рынка труда; 46% респондентов ориентированы на поддержку взрослых; 67% не имеют представления о научных основах выбора профессии; 44% не обеспечены сведениями о возможностях обучения в интересующей сфере труда [19, с. 25].

Исследователи отмечают дисбаланс на существующем в России рынке спроса и предложения специалистов, с одной стороны, сокращение жизненного цикла большинства профессий или попросту их исчезновение, с другой стороны. Это ориентирует научный поиск на мыследеятельностный вектор в обучении и воспитании [14], стимулирует к разработке новых подходов и форм работы с молодежью в процессе профессионального самоопределения [2].

Изложение основного материала статьи. Одной из таких инноваций, по нашему мнению, является квест-технология. Исследователи, Е.А. Игумнова и И.В. Радецкая, раскрывают следующие теоретические аспекты квест-технологии [5; 6; 7; 8; 16]:

– образовательный квест – интегрированная технология, объединяющая идеи проектного метода, проблемного и игрового обучения, взаимодействия в команде и ИКТ; сочетающая целенаправленный поиск при выполнении

главного проблемного и серии вспомогательных заданий с приключениями и (или) игрой по определённому сюжету. Веб-квест можно рассматривать как один из видов квест-технологии;

– алгоритм квеста строится в логике технологии проблемного обучения – от постановки проблемы до путей ее решения, представления результата и рефлексии, что направлено на развитие обучающегося как активного субъекта жизнедеятельности;

– образовательные «продукты», выполняемые индивидуально или в группе в результате выполнения квеста, могут быть различными: от решения поставленной проблемы в виде ответа на вопрос до созданных мультимедиа-презентаций, роликов, сайтов, буклетов и др. В этом смысле образовательные квесты взаимосвязаны с идеями «инструментальной» педагогики и методом проектов Д. Дьюи (США) конца XIX века;

– интрига и сюжет, привнесённые в эту технологию, являются элементами игрового обучения – ролевой или приключенческой игры, которая по сущности носит командный характер;

– использование специальных компьютерных программ, информационных возможностей сети Интернет, как в ходе выполнения, так и в представлении результата квеста и обмена мнениями характеризует эту технологию как информационно-коммуникационную.

Думается, что становление личностных характеристик у молодежи, заданных образовательными стандартами, может быть продуктивным в процессе участия в образовательном квесте профоориентационной направленности.

Описание инновационного опыта. Нами был разработан и апробирован образовательный квест профоориентационной направленности «Горгород» на основе Атласа новых профессий [1], который представлен ниже в формате технологической карты авторов Е.А. Игумновой и И.В. Радецкой *(см. табл.1)*.

Модератор площадки предоставляет участникам квеста схему с изображением QR-кодов. Участники должны посчитать, проанализировать и ответить на вопросы модератора о данной профессии в их последовательности.

Вопрос	*QR-код*	*Вопрос*	*QR-код*
1. Раскрыть понятие профессии «прораб»		3. Что такое «теория графов»?	
2. Значение слова «watcher»		4. Надпрофессиональные навыки и умения данной профессии	

Ответы на вопросы участники должны разместить у себя на стене в социальной сети, например (vkontakte), и создать QR-код на ссылку своей страницы, отправив код модератору данной локации.

Локация 6. «Дизайнер носимых энергоустройств (ДНЭ)». Занимается созданием товаров индивидуального пользования (в том числе одежды и обуви) с функцией микрогенерации энергии. Модератор площадки предоставляет информацию о профессии, раскрывая понятия: «дизайнер», «энергоустройство» и другие составляющие понятийного минимума в данной сфере, а также даёт 4 темы - направления работы «будущих дизайнеров»: 1) бытовые энергоустройства, 2) SMART-одежда, 3) устройства для автомобиля, 4) аксессуары. Участники получают задание разработать концепцию энергоустройства, его изображение, описать характеристики и представить свою разработку комиссии. Модератор площадки выступает независимым экспертом, выставляет персональные оценки участникам.

Локация 7. «Сити-фермер (СФ)». Это специалист по обустраиванию и обслуживанию агропромышленных хозяйств на крышах зданий и небоскребов крупных городов.

Модератор площадки предоставляет информацию о профессии, раскрывая понятие «сити-фермер». Для участников квеста проводится виртуальная экскурсия. Участники должны ответить на предоставленные модератором следующие вопросы, ответы на которые они найдут в ходе экскурсии:

1) Сосчитать сколько горшков с цветами в саду Костела св. Архангела Михаила в Польше.
2) Укажите местоположение роз в Летнем саду в Санкт-Петербурге.
3) Указать в какой форме геометрической фигуры подстрижены газоны в замке Луар во Франции.

Таким образом, проведение профориентационного мероприятия в форме образовательного квеста не только вызывает интерес у современной молодежи, но и способствует дальнейшему выстраиванию их индивидуальной образовательной траектории, способствует собственному восприятию в качестве субъекта профессионального самоопределения. Например: *Андрей И.:* «Родители мне предлагали много разных курсов посещать дополнительно, я не

Таблица 3

Диалектные слова	*Эквиваленты из литературного языка*
Всамделе	Хотя
Полюбовница	Материнское сердце
Ихний	Милостыня
Вишь	Кого
Хошь	Кажется
Кому-кому	Возглас удивления
Издаля	Выйди
Сойкнуть	Этому
Вот-де	Издалека
Проздравить	Их
Выдь	Вот
Материнско сердце	Поздравить
Ончо!	Вскрикнуть от испуга
Хоть	Любовница
Каво	Хочешь
Милостинка	Видишь
Кажись	В самом деле

Локация 4. «Модератор платформы общения с госорганами (МПОГ)». Это специалист, который организует онлайн- и офлайн-диалог между общественными активистами и чиновниками, отвечающими за конкретные сферы (например, образование, ЖКХ, строительство, пенсионное обеспечение и др.), для выработки совместных решений.

Таким образом, умение выступать перед большой аудиторией является неотъемлемой составляющей частью профессии. Участникам квеста модератор показывает видеоролик о тренинге по ораторскому искусству (Родислава Гандопаса) [20] с кратким описанием приёмов публичного выступления. Модератор площадки проводит короткий мастер-класс по использованию микрофона, далее всем предстоит выполнить основное задание: каждый из участников локации становится представителем – лидером одного из предложенных направлений (образование, ЖКХ, строительство, пенсионное обеспечение и др.) и баллотируется на должность депутата Думы Горгорода.

Кандидаты на должность в депутаты составляют свою предвыборную речь, с которой выступают перед аудиторией. Выступление проходит за трибуной, оратор обязательно говорит в микрофон, демонстрируя умение владеть им. После выступлений ораторов проводится голосование: каждый участник отдает свой голос за понравившегося ему кандидата в депутаты думы Горгорода!

Локация 5. «Прораб-вотчер (ПВ)». Это специалист по строительству с применением цифровых проектов сооружений. Он может использовать систему оценивания процесса строительства и корректировать его с учетом результата анализа данных.

Таблица 1

Технологическая карта образовательного квеста «Горгород»

Элементы структуры	*Требования к разработке квеста*
Название	Го́ргород: виртуальный город профессий будущего
Цель и задачи	Содействие становлению личностных характеристик у молодежи на основе приобретения первоначального опыта в процессе профессиональной ориентации в мире новых профессий, направленного на: – формирование у целевой аудитории представления об Атласе новых профессий; – оказание помощи молодёжи в профессиональном самоопределении; – профессиональное просвещение, с учетом тенденций изменения рынка труда; – формирование у молодежи мотивированных профессиональных намерений; – «формирование способности выражать и отстаивать свою общественную позицию, критически оценивать собственные намерения, мысли и поступки» [4].
Целевая аудитория	Учащиеся 7- 11 классов школ №3, №30, №49 города Чита (пилотные площадки Забайкальского регионального отделения общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации Российское Движение Школьников (РДШ))
Продолжительность квеста	3 дня, с учетом времени для организационных моментов (в том числе обед)
Направленность квеста	Профессиональная ориентация. Образовательный квест «Го́ргород» реализуется в Забайкальском региональном отделении РДШ в рамках направления «Личностное развитие».
Легенда	Участники квеста становятся гостями Го́ргорода. На главной площади города с приветственной речью их встречает сити-менеджер. Для того чтобы стать полноправным жителем города, каждый участник должен доказать свою социальную значимость посредством прохождения всех локаций и определения будущей профессии.
Основное задание	В результате квеста учащиеся должны доказать свою социальную полезность и трудоустроиться. Профориентационный образовательный квест «Го́ргород» выстроен в следующей логике: **I этап (2 дня)** – сбор участников квеста, объяснение правил, знакомство с профессиями будущего, прохождение семи локаций, заполнение трудовой книжки- маршрутный лист; **II этап** – выбор участниками квеста профессии будущего, «трудоустройство», командное представление своей профессии; **III этап** – подведение итогов квеста: награждение и рефлексия. Необходимым условием участия в профориентационном образовательном квесте является наличие гаджета с установленной программой для считывания QR-кодов.
Сюжет	Участники квеста с учетом маршрутного листа делятся на семь команд и проходят I этап, при этом каждый участник получает баллы в личный зачет. На прохождение каждой локации командам отводится 35 минут. Локации квеста: 1. Менеджер краудфандинговых и краудинвестинговых платформ (МККП). 2. Проектировщик личной безопасности (ПЛБ). 3. Специалист по адаптации мигрантов (САМ). 4. Модератор платформы общения с госорганами (МПОГ). 5. Прораб-вотчер (ПВ). 6. Дизайнер носимых энергоустройств (ДНЭ).

Элементы структуры	*Требования к разработке квеста*
	7. Сити-фермер (СФ). Квест может проходить на открытом воздухе (парк, спортивная площадка, поляна в лесу и др.).
Задания	Для продвижения по сюжету разработаны основные задания первого этапа квеста и основное задание второго этапа квеста, представленные в дидактическом материале.
Квест-герои	***«Сити-менеджер»*** – глава города, координатор игры, встречает гостей на главной площади и знакомит их с правилами, традициями и законами города; ***«Модераторы локаций»*** – ответственный определенной локации, организует работу участников квеста на своей локации. ***«Проектировщик личной безопасности»*** – это специалист, оценивающий и проектирующий жизнь человека с точки зрения всех возможных рисков (от генетической предрасположенности к определенным заболеваниям до вероятности аварий и того, что человек станет жертвой преступления) и их предотвращения. ***«Сити-фермер»*** – это специалист по обустраиванию и обслуживанию агропромышленных хозяйств на крышах зданий и небоскребов крупных городов. ***«Менеджер краудфандинговых и краудинвестинговых платформ»*** – это человек, который организует работу краудфандинговых платформ, проводит предварительную оценку проектов для получения краудфандингового финансирования, разбирает конфликты между вкладчиками и держателями проектов. ***«Прораб-вотчер»*** – это специалист по строительству с применением цифровых проектов сооружений. Он может использовать систему оценивания процесса строительства и корректировать его с учетом результата анализа данных. ***«Дизайнер носимых энергоустройств»*** – занимается созданием товаров индивидуального пользования (в том числе одежды и обуви) с функцией микрогенерации энергии. ***«Модератор платформы общения с госорганами»*** – это специалист, который организует онлайн- и офлайн-диалог между общественными активистами и чиновниками, отвечающими за конкретные сферы (например, образование, ЖКХ, строительство, пенсионное обеспечение и др.), для выработки совместных решений. ***«Специалист по адаптации мигрантов»*** – это профессионал, который обучает мигрантов национальному языку и культуре, в том числе через онлайн-платформы.
Навигаторы	 Проектировщик личной безопасности (ПЛБ)  Прораб-вотчер (ПВ)  Сити-фермер (СФ)  Дизайнер носимых энергоустройств (ДНЭ)  Менеджер краудфандинговых и краудинвестинговых платформ  Модератор платформы общения с госорганами (МПОГ)

Таблица 2

Содержание миссии персонажей ролевой игры «Однажды в Гóргороде»

Комиссар	1. Найти свидетеля убийства старухи
Частный детектив	1. Найти «индивидуального предпринимателя» и поймать его с поличным на взяточничестве 2. Расследовать дело краденой шапки музыканта
Индивидуальный предприниматель (свидетель преступления)	1. Подкупить «комиссара» (дать взятку), чтобы он договорился с налоговой комиссией о списании долгов с его компании 2. Следить за мужчиной с топором
Старушка-процентщица, генеральный директор ООО «ГорБанк»	1. Когда последний безработный устроится на работу, объявить для всех горожан максимальное понижение ставок по кредитам. Уходит в отдел кадров 2. Выдать как можно больше кредитов
Раскольников (с начала игры владеет определенной суммой денег, на которую он сможет купить топор)	1. Купить топор у безработного «дровосека» 2. Убить «старушку-процентщицу» (это можно сделать только тогда, когда старушка останется одна)
Сотрудник органов опеки	1. Найти «старушку-процентщицу», опекать и не оставлять ее одну 2. Узнать тайну попрошайки
Безработный дровосек	1. Подать топор «Раскольникову» 2. Устроиться на работу
Работник отдела кадров	1. Трудоустроить «дровосека»; выдать ему документ о трудоустройстве 2. Объявить главе Горгорода, что последний безработный трудоустроен
Уличный музыкант (должен собирать выручку в шапку)	1. Познакомиться с девушкой в красном платье 2. Устроиться на работу через отдел кадров
Попрошайка	1. Отозвать «сотрудника органов опеки» на личный разговор. Рассказать ему тайну о его семье 2. Украсть у уличного музыканта шапку с выручкой
Девушка в красном	1. Найти музыканта, чтобы от нее «отстал» бывший парень-студент 2. Взять кредит в ООО «ГорБанк» на выгодных условиях
Студент (бывший парень «девушки в красном»)	1. Подкинуть «деньжат» музыканту, похвалить его за хорошую игру 2. Уговорить «девушку в красном» вернуться к нему

Локация 3. «Специалист по адаптации мигрантов (САМ)». Это профессионал, который обучает мигрантов национальному языку и культуре, в том числе через онлайн-платформы. Модератор локации рассказывает об одном из старейших и красивейших сел Забайкалья – Красный Чикой, и, конечно же, о главном сокровище – это людях, которые бережно сохраняют свою древнюю культуру «семейских Красночикойского района».

Участникам квеста предлагается различные красночикойские диалекты (см. табл.3) и их значения, но они перепутаны между собой. Задача участников - найти и соотнести их правильно [10].

Во время игры модератор объявляет о появлении новых геометрических фигур (параллелограмм 10*6 см; трапеция 4*6*10 см; звезда, с длиной луча 10 см), с определенной стоимостью. По истечении времени игры проводится подсчет заработанной валюты за изготовление геометрических фигур по определенным размерам.

Локация 2. «Проектировщик личной безопасности (ПЛБ)». Это специалист, оценивающий и проектирующий жизнь человека с точки зрения всех возможных рисков (от генетической предрасположенности к определенным заболеваниям до вероятности аварий и того, что человек станет жертвой преступления) и их предотвращения. Он может быть как постоянным консультантом, так и оказывать разовые услуги – например, если клиенту предстоит командировка в опасный регион.

Участники квеста становятся героями ролевой игры. Каждому игроку раздается индивидуальная карточка с ролью и заданием. Задача игрока - выполнить своё индивидуальное задание, не раскрыв его другим участникам квеста. Сюжет игры основан на пяти историях разных персонажей (комиссар, частный детектив, индивидуальный предприниматель, старушка-процентщица, генеральный директор ООО «ГорБанк», Раскольников, сотрудник органов опеки, безработный дровосек, работник отдела кадров, уличный музыкант, попрошайка, девушка в красном, студент), связанных так или иначе друг с другом. Модератор площадки объясняет правила игры, следит за ходом развития событий и за хронометражем, а также может давать дополнительные задания, на своё усмотрение, контролируя развитие ролевой игры (*табл. 2*).

Элементы структуры	*Требования к разработке квеста*
	 Специалист по адаптации мигрантов (САМ)
Ресурсы	1. Атлас новых профессий. П. Лукша, К. Лукша, Д. Варламова, Д. Судаков, Д. Песков, Д. Коричин. Агентство стратегических инициатив. М. Сколково. Вторая редакция.2015. URL: http://atlas100.ru/ (дата обращения: 08.12.2016) 2. Виртуальные прогулки по Русскому музею URL: http://www.virtualrm.spb.ru/rmtour/index-21.htm (дата обращения: 11.12.2016) 3. Панорама URL: http://www.polska.travel/panoramy/Panoramy_z_Polski/debno_kosciol_ru.html?_ga=1.245748036.1952528.1482466964 (дата обращения: 11.12.2016) 4. Googl. Просмотр улиц. URL: https://www.google.com/intl/ru/streetview/#loire-castles-france/fontevraud-royal-abbey (дата обращения: 11.12.2016) 5. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: «Просвещение». 2009. 26 с.
	Локации / *Оборудование* 1. МПОсГО — Ноутбук, экран для проектора, проектор, звуковые колонки, микрофон, трибуна, урна для голосования 2. ДНЭ — Бумага формата А3, карандаши, гуашь, фломастеры 3. МКиКП — Карандаш - 4 шт., линейка - 4 шт., бумага формата А4, ножницы - 4 шт., шаблоны фигур (см. дидактический материал) 4. ПЛБ — Конверты с заданиями для участников квеста (см. дидактический материал) 5. СФ — Ноутбук, проектор, экран для проектора 6. САМ — Бумага формата А4, ручки 7. ПВ — Ноутбук, экран для проектора, проектор, бумага формата А4, ручки, персональные электронные гаджеты с установленной программой для считывания QR-кодов
Критерии оценивания	Модератор локации выставляет баллы от 1 – 10 в «трудовую книжку» участника квеста

Дидактический материал к проведению квеста

Вариант легенды: «Уважаемые гости нашего города, разрешите мне от лица всех граждан поздравить вас с визитом в наш замечательный современный город и выразить неподдельную, искреннюю радость. Инфраструктура, система социально-экономического развития и устройства нашего города, гармоничное соотношение затраченных средств и производимых ресурсов не позволяет нам содержать граждан, не занятых в какой-либо деятельности, не являющихся полезными обществу. Поэтому всем мигрантам предоставляется возможность доказать свою полезность, попробовать себя в различных профессиях и заинтересовать работодателей Го́ргорода. Каждому из вас будет выдана личная трудовая книжка (маршрутный лист), за 4 часа вы можете попробовать себя в определенном круге профессий, самостоятельно определить будущую направленность деятельности или же проявить свои индивидуальные способности, которые

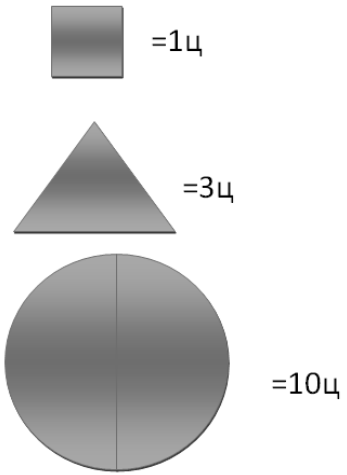
могут быть полезными для развития, функционирования и организации управления нашего города. Желаем всем удачи, пусть у каждого будет возможность проявить свои сильные стороны, мы будем рады каждому социально-полезному гражданину».

Маршрутный лист продвижения по локациям квеста – «Го́ргород»



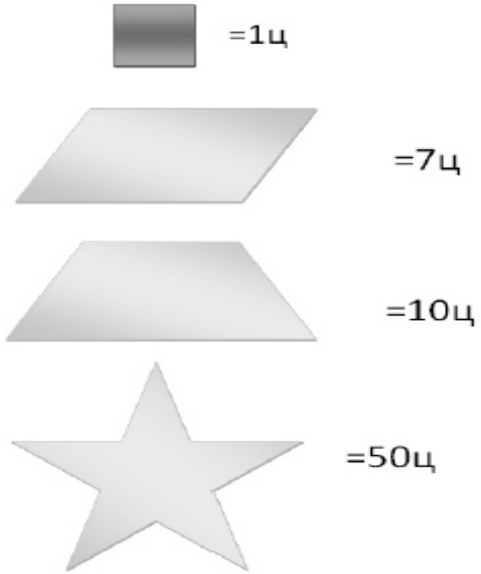
На каждой из локаций, содержательное наполнение организации деятельности участников квеста основывается на смысловом понимании сущности каждой из профессий, приведенном в Атласе профессий будущего [1].

Локация 1. «Менеджер краудфандинговых и краудинвестинговых платформ (МККП)».



Это человек, который организует работу краудфандинговых платформ, проводит предварительную оценку проектов для получения краудфандингового финансирования, разбирает конфликты между вкладчиками и держателями проектов. В России этот набор навыков еще не

сформировался в отдельную профессию, но на Западе менеджеры, консультанты и маркетологи, специализирующиеся на работе с краудфандинговыми проектами, уже активно предлагают свои услуги.



Модератор локации предоставляет информацию о данной профессии, раскрывая понятия: «краудфандинговая платформа», «краудфандинговое финансирование». Участникам квеста предстоит сыграть в экономическую игру, которая подразумевает раскрытие навыков и умений для данной профессии.

Правила игры: Все участники делятся на 4 команды и распределяются по стартовым площадкам (СП) внутри локации, на каждой из которых имеется свой ресурс:

СП-1 – карандаш - 4 шт.;
СП-2 – линейка - 4 шт.,
СП-3 – бумага формата А4 - 4 шт.;
СП-4 – ножницы - 4 шт.

Цель игры: заработать как можно больше денежной валюты – «целковых» - путем изготовления определенных геометрических фигур.

В начале игры участники осуществляют вынужденный бартер имеющимися ресурсами на стартовых площадках, которые необходимы им для изготовления геометрических фигур по синему шаблону, предоставленному модератором (квадрат 3*3 см, равносторонний треугольник со стороной 7 см, круг d=10 см). Каждая геометрическая фигура имеет свою денежную стоимость.