Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996

Проблемы современного педагогического образования
Серия: Педагогика и психология.
Выпуск пятьдесят шесть. Часть 10.

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 13.09.2017. Сдано в набор 25.09.2017.
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
56 (10)

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 13 сентября 2017 года (протокол № 9)

Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 56. – Ч. 10. – 360 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.

Для заметок

Для заметок

УДК 376.433

кандидат педагогических наук, доцент Агаева Индира Бабаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева» (г. Красноярск);
магистрант Ачкасова Ирина Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева» (г. Красноярск);

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СИСТЕМ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОРВЬЯ

Аннотация. В материалах статьи проанализированы современные системы альтернативной коммуникации, применяемые с целью формирования коммуникативных навыков у детей с умственной отсталостью. Обозначены основные проблемы внедрения систем альтернативной коммуникации в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: альтернативные средства коммуникации, дети с умственной отсталостью, PECS, программа Макатон, вербальное общение, коммуникационная книга, пиктограмма, дети в ограниченными возможностями здоровья.

Annotation. The materials of the article analyze modern systems of alternative communication, used to create communication skills in children with mental retardation. The main problems of introduction of alternative communication systems in work with children with disabilities are indicated.

Keywords: alternative means of communication, children with mental retardation, PECS, Macaton program, verbal communication, communication book, pictogram, children with disabilities.

Введение. Анализ информационных источников показывает, что дети с умственной отсталостью представляют самую многочисленную категорию детей с ограниченными возможностями здоровья [4, 7]. По оценкам специалистов среди инвалидов детства группа умственно отсталых находится на первом месте и составляет 53,7 % [6].

Недоразвитие речи у детей с умеренной и тяжелой формами умственной отсталости является немаловажной составляющей рассматриваемой проблемы [3]. Доля так называемых «безречевых» детей среди тяжело умственно отсталых детей составляет примерно 20 – 25 % [11]. У данной категории детей вербальное общение часто не может выступать в качестве ведущего, в связи с чем достаточно остро стоит вопрос о возможности применения невербальных – альтернативных средств коммуникации.

Альтернативная или дополнительная коммуникация – это общий термин, охватывающий все способы коммуникации, которые дополняют или заменяют устную и письменную речь. Альтернативная коммуникация включает в себя коммуникацию при помощи жестов, мимики, символов, и других средств [3].

Формулировка цели статьи. Целью настоящего исследования является теоретический анализ существующих систем альтернативной коммуникации, используемых для формирования и развития коммуникативных умений и навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детей с умеренной умственной отсталостью.

Отечественные и зарубежные исследователи рассматривают внедрение систем альтернативной коммуникации в современный образовательный процесс, как одну из важнейших задач социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья, решение которой позволит преодолеть проблему межличностного общения среди рассматриваемой категории детей.

Изложение основного материала статьи. В российской практике сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья отдельные формы альтернативной коммуникации (общение с помощью картинок, жестов и др.) использовались давно. Под альтернативной коммуникацией мы понимаем все способы коммуникации, дополняющие или замещающие обычную речь людям, не способным при помощи нее выразить свои мысли, чувства и желания.

В целом, при работе с детьми, имеющими нарушения развития устной речи, используют средства альтернативной коммуникации, основанные на применении реальных предметов, фотографий (изображений) и пиктограмм [10].

Ряд авторов (A. Brauner, F. Brauner. 1960; S.Kirk, 1961), описывавших симптомокомплексы детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности, лиц с нарушениями интеллектуального развития, обратили внимание на характер речевого развития этих детей: позднее появление речи преимущественно состоящей из отдельных слов и коротких фраз, характеризующейся недостаточностью модуляции, грубым звукообразованием, нарушениями структуры слова и аграмматизмами [2].

В данном случае речь идет о детях, имеющих органические поражения речевых зон коры головного мозга, отклонения в развитии эмоционально–волевой сферы, различные комплексные нарушения. В связи с тем, что характерным для таких детей является трудность взаимопонимания с другими людьми, работа с ними чрезвычайно сложна. Для организации диалогового взаимодействия с детьми, имеющими интеллектуальную недостаточность, педагогу необходимо искать альтернативные средства общения, которые, по словам А.А. Магутиной, позволяют ребенку взаимодействовать с педагогом, понимать его требования [2].

Коммуникация при помощи предметов осуществляется на начальном этапе. В процессе взаимодействия используются реальные предметы из повседневной жизни: «пить – чашка», допускается применение их моделей – игрушечная посуда, машинка и т.д. При коммуникации с помощью фотографий или изображений используются фотографии реальных предметов из окружения ребенка, либо наборы картинок. Широко в системах альтернативной коммуникации используются пиктограммы – знаки в схематическом виде отображающие важнейшие узнаваемые черты объекта, предмета или явления. На основании этих подхода существует ряд систем альтернативной коммуникации. В последнее время эта сфера интенсивно развивается.

Для заметок

Кусакина Е. А. **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБУСЛОВЛЕННЫХ КРИЗИСОВ КУРСАНТОВ – КИНОЛОГОВ ФКОУ ВО ПЕРМСКИЙ ИНСТИТУТ ФСИН РОССИИ** **325**

Михайлова Н. Ф. **СТРЕСС ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНИ И СОВЛАДАНИЕ С НИМ В НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ СЛЕПЫХ И ГЛУХИХ ПОДРОСТКОВ (ЧАСТЬ I)** **332**

Худаева М. Ю.
Панич О. Е.
Овсяникова Е. А. **ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ ПЯТИКЛАССНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СФОРМИРОВАННОСТИ НОВООБРАЗОВАНИЙ ПСИХИКИ** **343**

В России наиболее известными системами альтернативной коммуникации являются методики, используемые за рубежом и адаптированные для русскоговорящих. Это такие системы как PECS, Макатон, Леб-система. Российские исследователи также разрабатывают специализированные методики. Например, набор пособий с пиктограммами «Я – говорю!» Л.Б. Баряевой, Е.Т. Логиновой и др.

Проанализируем основные, используемые в России, системы альтернативной коммуникации.

Система жестов. Жест (лат. *gestus* – движение тела) – некоторое действие или движение человеческого тела или его части, имеющая определенное значение или смысл, то есть являющееся знаком или символом. По мнению исследователей, жест делают слово «видимым», тем самым ребенок лучше запоминает и усваивает новые слова; они помогают ему пользоваться словами, которые он еще не может произнести, и таким образом, помогают донести до собеседника послание, когда речь еще не сформирована либо неразборчива. Жест является уникальным инструментом, позволяющим визуализировать образ того или иного слова или действия.

Система PECS (the Picture Exchange Communication System). Система общения при помощи обмена карточками была разработана Фрост Л. и Бонди Э. и является моделью устной речи, где вместо слов используются изображения [11]. На первом этапе определяется круг интересов и предметов, интересующих ребенка, а также определяется, чем он любит заниматься, что любит есть и пить и, что он не любит. В результате выявляются мотивационные стимулы – любимые игрушки, предметы, еда. Далее создаются карточки с изображением этих предметов, и ребенок о своем желании получить определенный предмет или своем действии сообщает с помощью карточек. Для каждого ребенка формируется определенный набор карточек, с учетом его желаний, постепенно этот набор расширяется до папки – коммуникационной книги.

В большей степени эта система разрабатывалась и применялась для развития коммуникативных способностей детей-аутистов, где показала свою эффективность [1]. В практике обучения детей с умственной отсталостью эта система также внедряется. Специалисты отмечают, что обучение системе дополнительной коммуникации с использованием карточек происходит достаточно медленно. Часто много времени и усилий требует формирование умения самостоятельно находить коммуникативный альбом, искать в нем карточку и т.д. Но когда ребенок, раньше кричавший и тянувший за руку взрослого, пытаясь сам добраться до нужного предмета, отдает карточку и спокойно, с достоинством ждет от другого человека ответа – это трудно переоценить с точки зрения человеческих отношений [7].

Программа Макатон – уникальная языковая программа, созданная в 1970-х гг. британским логопедом Маргарет Уокер. В программе Макатон сочетается звучащая речь, жесты и символы. Звучащая речь – принципиальное отличие программы Макатон от других систем, поскольку обеспечивает мультимодальный подход в обучении коммуникации, у ребенка пктивизируются разные каналы восприятия информации. Макатон представляет собой систему, состоящую из базового словаря (простые общепринятые понятия), ресурсного словаря (более сложные понятия) и дополнительных словарей. Базовый словарь является ядром программы и

включает в себя ограниченное количество наиболее частотных понятий языка (от 400 до 500). Каждому из этих понятий соответствуют жест и символ (пиктограмма), максимально точно передающие смысл или внешний образ понятия [1].

Система Макатон создавалась и активно используется в Великобритании, в России широкого применения программа пока не нашла, поскольку создавалась на базе Британского жестового языка и применение ее в России требует адаптации. Проект по адаптации программы в России реализуется на базе «Центра лечебной педагогики», где создается русскоязычная версия программы. Специалисты центра сформировали свою базу жестов, опирающуюся на национальный жестовый язык [7]. В настоящем проводится множество обучающих семинаров по программе Макатон на базе медицинских и образовательных организаций.

В России также создана программа для коррекционно-педагогической работы с неговорящими детьми, детьми, имеющими речевое недоразвитие и другими категориями, в том числе, детьми с выраженной умственной отсталостью. Баряевой Л. Б. с соавторами разработаны наборы пиктограмм и игровых заданий для развития у детей потребности в общении и формировании у них элементарных коммуникативных умений в серии пособий *«Я – говорю!»* [5, 8]. Пиктография – рисуночное письмо, древнейший вид письменности. Пиктограммы – знаки в схематическом виде, отображающие важнейшие узнаваемые черты объекта, предмета или явления. Принципы пиктограммы применяются широко в международных знаках и символах, обозначающих виды спорта, а также в системе дорожных знаков [12]. Иными словами, пиктография использует устойчивые сохраняющиеся в течение тысячелетий принципы символизации, которые не могут не говорить о важнейших принципах функционирования мышления человека. На основании этих подходов существует ряд систем альтернативной коммуникации.

Используя вышеизложенный подход коллективом российских исследователей (Л.Б. Баряевой, Л.В. Лопатиной, Е.Т. Логиновой) был разработан набор пиктограмм и игровых заданий для развития у детей потребности в общении и формировании элементарных коммуникативных умений в серии пособий «Я – говорю!». Пособия предназначены для коррекционно-педагогической работы с неговорящими детьми, в том числе и с детьми с выраженными нарушениями интеллектуальной деятельности [5]. Пиктограммы изображают предметы (на голубом фоне), действия с ними (на красном фоне), признаки (на зеленом), которые часто встречаются в окружающем ребенка социальном мире.

Методика включает:

- ознакомление ребенка со знаком-символом (на этом этапе ребенок учится идентифицировать символы с реальными предметами, выбирать нужную картинку из ряда других, также пробует конструировать фразы с помощью пиктограмм);
- установление связи между предметами на пиктограмме и их функциями (на этом этапе ребенок манипулирует несколькими пиктограммами: собирает их в пары, раскладывает по тематике, учится исправлять ошибки, если пиктограммы совмещены неправильно);
- последовательность логического конструирования фразы (на данном этапе ребенок учится дополнять фразу нужной пиктограммой, составлять из

Шелехова Л. В.
Коркмазов А. В.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ЛИЧНОСТНЫХ СМЫСЛОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ 253

Щербин Д. В.
Воронин И. Ю.
Кондаков В. Л.
Копейкина Е. Н.
Балышева Н. В.
НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ И ДВИГАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК ВЗАИМОСВЯЗАННЫЕ КОМПОНЕНТЫ 265

Яковлева Е. П.
Бортник А. Ф.
ЗНАЧЕНИЕ АНТИЧНОЙ ФИЛОСОФИИ В ФОРМИРОВАНИИ НАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ 275

Яшкова Е. В.
Абрамова А. А.
ИССЛЕДОВАНИЕ «ПОГЛОТИТЕЛЕЙ ВРЕМЕНИ» В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫМИ БАКАЛАВРАМИ ДИСЦИПЛИНЫ «ОСНОВЫ МЕНЕДЖМЕНТА» 280

ПСИХОЛОГИЯ

Беленкова Л. Ю.
Руденко И. Л.
ИНКЛЮЗИВНОЕ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СИСТЕМНАЯ ИННОВАЦИЯ 288

Бостанова С. Н.
Хачирова З. Х.
К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ В ПСИХОЛОГИИ ПОНЯТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ 298

Боташева А. М.
Каракотова С. М.
ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ТРАДИЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ 304

Каракотова С. М.
Боташева А. М.
ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ТОЛЕРАНТНОСТИ 312

Курбатова А. В.
ЭТНОПСИХОЛОГИЯ И ПОЛИТИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ В АФГАНИСТАНЕ 319

Сухоруких И. А.
Коваль Л. В. — **ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ МОЛОДЕЖИ ВОРОНЕЖСКОЙ ОБЛАСТИ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ** — **195**

Томащук Я. Ю. — **АНАЛИЗ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ СТИЛЯ ЗДОРОВОГО ПОВЕДЕНИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ С СОЦИАЛЬНЫМИ ДЕВИАЦИЯМИ** — **201**

Трухин П. А.
Ваганов И. В. — **ОРГАНИЗАЦИЯ И МОТИВАЦИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАСТНИКОВ ЛЕТНЕЙ АРХЕОЛОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА** — **213**

Уртенова А. У. — **ОСНОВЫ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ** — **220**

Хрулёва И. И. — **ЭФФЕКТИВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ПРИОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ К АНАЛИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА** — **227**

Хуторная М. Л. — **ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА** — **233**

Черезов Д. В.
Беловолов В. А. — **ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ: ДИАЛЕКТИКА ОБЩЕГО И СПЕЦИАЛЬНОГО** — **239**

Шадрин В. А.
Ушаков О. С. — **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА К ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В ВОЕННОМ ИНСТИТУТЕ** — **245**

пиктограмм фразу, произнесенную взрослым; самостоятельно составлять фразу из пиктограмм и т.д.).

Данная система невербальных средств общения позволяет формировать логическую цепочку: пиктограмма, обобщающее понятие, закрепление навыка самостоятельных действий с пиктограммой, самостоятельная ориентировка в системе знаков.

Выводы. Таким образом, перечисленные выше методики предназначены для развития коммуникативных умений и навыков у детей с нарушениями речи, предоставляют в распоряжение ребенка средства, позволяющие выразить свои желания, потребности, чувства. Рост количества детей, имеющих нарушения психического развития различной степени тяжести, при которых речь существенно нарушена, либо вовсе отсутствует, актуализирует поиск, изучение и использование альтернативных средств коммуникации [2]. При этом имеется ряд трудностей, препятствующих широкому использованию систем альтернативной коммуникации при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья. В большей степени это связано с недостаточным количеством специалистов, владеющих данными методиками. Обучение ребенка общению с помощью карточек или жестов, переход от карточек к устной и письменной речи имеет множество особенностей, связанных с индивидуальными и уникальными возможностями каждого «особого» ребенка.

Литература:

1. Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism Spectrum Disorder (Электронный ресурс http://autismpdc.fpg.unc.edu/sites/autismpdc.fpg.unc.edu/files/2014-EBP-Report.pdf) (дата обращения 17.02.17)
2. Агаева И.Б. Теоретико-методологические основы изучения системы альтернативных средств коммуникации // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей. – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 52. – Ч.6. – 436 с.
3. Агаева И. Б., Вечер М. В. Проблема формирования коммуникативных навыков в системе образования лиц с умеренной умственной отсталостью // Вестник Красноярского педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2016. – №1. – С. 95-98.
4. Афанасьева Ю. А., Яковлева И. М. Анализ контингента обучающихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида / Ю.А. Афанасьева, И.М. Яковлева // Коррекционная педагогика. – 2014. – № 1 (59). – С. 19 – 24.
5. Баряева Л. Б. Программа обучения учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. СПб., 2011. – 146 с.
6. Михейкина О. В. Научные обзоры Эпидемиология умственной отсталости (обзор литературы) // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. – 2012. – № 3. – С. 24 – 33
7. Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып. 8: науч.-практ. сб. – М.: Теревинф, 2014. – 296 с.
8. Павлова И. В. Формирование коммуникативных умений у детей с легкой степенью умственной отсталости в младшем школьном возрасте // Фундаментальные и прикладные исследования. – 2016. – № 27. – С. 59 – 63.

9. Программа образования учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью [Текст]; под ред. Л. Б. Баряевой, Н. Н.Яковлевой. – СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2011. – 480 с.

10. Стасько К.М. Обзор отечественных и зарубежных систем дополнительной и альтернативной коммуникации // Специальное образование: материалы X Междунар. науч. конф., 23 – 24 апр. 2014 г. / под общ. ред. проф. В. Н. Скворцова. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2014. – Т. II. С. 285 – 287.

11. Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов / Фрост Л. и Бонди Э. – М.: Теревинф, 2011. – 416 с.

12. Шипицына Л. М. Обучение общению умственно отсталого ребенка: Учебное пособие. – СПб.: ВЛАДОС Северо-Запад, 2010 – 279 с.

Педагогика

УДК:376

магистрант Александрова Ольга Алексеевна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);

СКАЗКА – МЕТОД РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

Аннотация. В статье рассмотрены особенности развития языковой и коммуникативной компетентности у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Представлена программа развития языковой и коммуникативной компетентности. Анализ результатов формирующего эксперимента.

*Ключевые слова***:** языковая компетентность; коммуникативная компетентность; дети с общим недоразвитием речи.

Annotation. In the article features of development of language and communicative competence at the senior preschool children with the general hypoplasia of speech are considered. The program of development of language and communicative competence is presented. Analysis of the results of the forming experiment.

Keywords: language competence; communicative competence; children with a general hypoplasia of speech.

Введение. Актуальной проблемой современного дошкольного образования является развитие языковой и коммуникативной компетентности у дошкольников. Следует отметить особую значимость проблемы общения детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности, с общим недоразвитием речи. Многочисленные исследования в области логопедии свидетельствуют о характерных для этой категории детей трудностях в установлении контактов со взрослыми и сверстниками; о несформированности основных форм коммуникации. [2, с. 45]

В настоящее время в нашей стране, как и во всем мире, наблюдается устойчивое увеличение в обществе количества детей, не владеющих языковой и коммуникативной компетентностью. [1, с. 77]

Назиев А. Х. **АВТОРСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ООО В ОТНОШЕНИИ МАТЕМАТИКИ** **117**

Назиев А. Х.
Камышов А. В.
Ветошкина Е. С. **ОБУЧЕНИЕ ПОИСКУ ДОКАЗАТЕЛЬСТВ ПРЕДЛОЖЕНИЙ С РАЗЛИЧНЫМИ КВАНТОРНЫМИ ПРИСТАВКАМИ** **132**

Отева Н. И. **ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ СОСТОЯНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОНР ШУРОВНЯ** **140**

Прокофьева О. Н.
Кривов С. И.
Теренина А. А. **РОЛЬ ПРАКТИКИ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ БИОГРАФИЙ ВЫДАЮЩИХСЯ ЛИЧНОСТЕЙ В ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ** **155**

Проскура Я. В.
Терехова Е. А. **РОЛЬ МЕТОДА КЕЙС – СТАДИ В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ КРОСС КУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ У СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОТНОШЕНИЯ»** **160**

Романова О. В. **СИТУАЦИОННЫЕ ЗАДАНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ИЗМЕРЕНИЯ И ОЦЕНИВАНИЯ ХИМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ** **166**

Русакова Т. Г.
Бреусова Т. А.
Лупандина Е. А.
Габдахманова Е. В. **ДУХОВНО-НРАВСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА РОССИЙСКИХ СТУДЕНТОВ И ПРОБЛЕМЫ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ** **172**

Соколова О. Ю. **ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО КАК ИНСТРУМЕНТ ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ЭМОЦИОНАЛЬНУЮ СФЕРУ** **180**

Супрун А. С.
Поминова О. Л. **РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КУРСАНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ** **188**

Газизова Т. В. **Колесникова Т. А.** **Федченко А. А.** **Зырянов Д. С.** **Фролова К. С.** **Трусова О. А.**	**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ УРОКОВ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА В ФОРМИРОВАНИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**	**58**
Злобина С. Н. **Елисеева Е. В.** **Лупоядова Л. Ю.** **Карбанович О. В.**	**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА**	**64**
Каштанова С. Н. **Скоробогатова М. С.**	**КОРРЕКЦИЯ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИСГРАФИЕЙ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ**	**70**
Колычева Г. Ю. **Котельникова Е. И.**	**СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В ДЕТСКОМ САДУ**	**77**
Кузьмичёва Т. В.	**ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЗПР**	**84**
Лазунина И. В.	**ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА ШКОЛЬНИКОВ 14-15 ЛЕТ К ЗАНЯТИЯМ ИГРЫ В ВОЛЕЙБОЛ**	**90**
Лузанова Н. Н.	**РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ШКОЛЬНИКА В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ**	**97**
Малозёмов О. Ю. **Хайрулин А. Р.** **Шипицина О. В.** **Васильева О. В.** **Лощилова Т. В.**	**МНОГОАСПЕКТНОСТЬ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ В ПРОБЛЕМАТИКЕ ЗДОРОВЬЯ УЧАЩИХСЯ**	**104**
Медведева Е. Ю. **Ольхина Е. А.**	**ВЗГЛЯДЫ РОДИТЕЛЕЙ НА ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ВУЗЕ**	**111**

Изложение основного материала статьи. Формирование коммуникативной компетентности идет в непрерывном единстве с формированием у детей средств общения и речи. [3, с. 283]

Проблему коммуникативной компетентности детей с нарушениями речи можно считать достаточно новой как в теоретическом, так и в экспериментальном плане.

Грибова О.Е. приходит к выводу, что первопричиной нарушенной коммуникации является языковая некомпетентность. Просматривается взаимосвязь в том, что уровень общения детей с ОНР во многом определяется уровнем развития речи. Неясная речь затрудняет взаимоотношения, так как дети рано начинают понимать свою недостаточность в речевых высказываниях. Коммуникативные затруднения не обеспечивают процесс общения, а значит, и препятствуют развитию речемыслительной познавательной деятельности, овладению знаниями. Следовательно, своевременная коррекция языковой компетентности должна способствовать развитию коммуникативной компетентности.

Для диагностирования языковой и коммуникативной компетентности старших дошкольников с общим недоразвитием речи был проведен констатирующий эксперимент. В исследовании приняли участие старшие дошкольники в количестве 30 человек с ОНР и 30 человек с нормальным речевым развитием. В ходе проведения констатирующего эксперимента использовались методики:

1. Методика исследования объема пассивного и активного словаря.
2. Методика выявления особенностей речевого развития детей, авторы А.А. Павлова, Л.А. Шустова.
3. Методика исследования диалогической речи у дошкольников И.С. Назаметдиновой.
4. Методика «Изучение коммуникативных навыков» Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной.
5. Методика «Отражение чувств».

Данные проведенного эксперимента показали, что по всем заданиям методики на исследование активного и пассивного словаря у старших дошкольников с ОНР выявлен низкий показатель, особенно при диагностировании активного словаря. Пассивный словарь преобладает над активным.

По результатам методики на выявления особенностей речевого развития детей, (авторы А.А. Павлова, Л.А. Шустова) можно сделать вывод, что старшие дошкольники с ОНР испытывают трудности при понимания текста на уровне предложений (слов), на уровне понимания целого текста и на уровне понимания выражений, при этом понимание на уровне темы доступно всем.

По компонентам программирования текста, у детей с ОНР отмечается отсутствие структурных компонентов текста (введение, заключение). Несмотря на наличие во всех работах основных тем, в пересказах 75% старших дошкольников с ОНР отсутствуют второстепенные темы в произведении. Для всех дошкольников свойственно использование собственной лексики, но для детей с речевыми нарушениями характерны замены специфической лексики на собственную, как правило, бытовую. Для 50% дошкольников с речевой патологией характерны ошибки в образовании форм слова.

Речевая активность старших дошкольников с ОНР находится на более низком уровне, чем у сверстником с нормальным речевым развитием. Им свойственно использование в пересказе собственной лексики, заменяя специфические для этого произведения слова. Они очень редко используют обороты, указывающие на понимание смысла произведения. Делают большое количество пауз при пересказе, нуждаются в наводящих вопросах, подсказках.

По результатам проведенной методики исследования диалогической речи у дошкольников И.С. Назаметдиновой можно сказать, что развитие диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи явно отстает от развития диалогической речи их сверстников с нормальным речевым развитием. Различие затрагивает как способность отвечать на вопросы и задавать их, так и способность вести речевое взаимодействие, обусловленное логикой текущей ситуации.

У детей с ОНР наблюдалась сниженная потребность в общении как со взрослыми, так и со сверстниками. Обращение к товарищу по игре затруднено. Невелико количество задаваемых вопросов, заметна их односложность. Предпочтительным видом коммуникации являлись ответы на вопросы. Контакты, носящие ситуативный характер затруднены.

Проанализировав коммуникативную деятельность детей с ОНР, можно констатировать о снижении общей речевой активности, недостаточном взаимодействии дошкольников с другими людьми, неполноценной диалогической формы речи.

По результатам методики «Изучение коммуникативных навыков» Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной у большинства детей с ОНР и у 20% детей с нормальным речевым развитием средний уровень сформированности действий по согласованию усилий в процессе сотрудничества. Большинство детей с трудом вступают в контакт со сверстниками, их коммуникативные навыки ограничены.

Результаты диагностики уровня развития умения понимать эмоциональное состояние сверстников, взрослых, рассказывать о них по О. В. Дыбиной «Отражение чувств» показали, что в двух группах исследования преобладают дети со средним уровнем развития исследуемого показателя. Для них характерно верное определение эмоционального состояния сверстников и взрослых, пояснение причины этого состояния и прогноз ее последующего развития при помощи взрослого.

По итогам проведения констатирующего эксперимента можно отметить качественные и количественные отличия между детьми с ОНР по сравнению с дошкольниками с нормальным речевым развитием.

Изучив и проанализировав литературу по данной теме, мы нашли методики, представляющие интерес для специалистов в области логопедии, но среди них нет синтезированной, решающей вопросы формирования и языковой и коммуникативной компетентности одновременно.

Целью нашего исследования является развитие языковой и коммуникативной компетентности у старших дошкольников с ОНР на основе использования специально разработанных занятий с использованием народной и авторской сказки. Реализация поставленной цели подразумевает решение следующих задач:

1. создание коммуникативной направленности речевых высказываний;
2. совершенствование лексико-грамматических средств языка;

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Агаева И. Б. **Ачкасова И. Ю.**	**ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СИСТЕМ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОРВЬЯ**	**3**
Александрова О. А.	**СКАЗКА – МЕТОД РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР**	**8**
Байкова В. Ш. **Колычева Г. Ю.**	**ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ**	**22**
Валеев М. А.	**ФАКТОРЫ ВЛИЯЮЩИХ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТЕЙ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ ВУЗА**	**30**
Валеева Р. С.	**ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ**	**38**
Виноградская М. Ю. **Тимошина Н. В.**	**ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**	**44**
Газизова Т. В. **Колесникова Т. А.** **Федченко А. А.** **Бадрутдинова Е. Р.** **Фролова К. С.** **Трусова О. А.**	**ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**	**52**

психологические: на смену одному основному учителю приходит группа учителей-предметников и, в итоге изменяется система требований, появляются новые предметы и увеличивается умственная нагрузка. Но чаще всего адаптационные проблемы пятиклассников связаны именно с учебным процессом, а именно сформированностью учебной деятельности и новообразований психики, тесно связанных с этой деятельностью.

Процесс перехода пятиклассников на следующую ступень обучения должен находиться под пристальным вниманием психологов, педагогов и родителей, т. к. проблема школьной дезадаптации, проявляющаяся в том, что ребенок начинает болезненно относиться к окружающим, у него возникает внутренний психологический конфликт, снижается учебная мотивация, познавательная активность, формируется пассивная позиция и конфликтное отношение с учителями и сверстниками, в настоящее время является одной из самых актуальных для современной школы.

Помочь пятиклассникам успешно адаптироваться к новым условиям обучения в средней школе можно с помощью специально организованной психологической работы. Одной из форм такой работы может стать разработка и реализация развивающей программы, направленной на оказание психолого-педагогической поддержки учащимся 5-х классов в период их адаптации к школе. Такая программа должна быть направлена на формирование у школьников представлений об умениях, навыках обучения в среднем звене, адекватного отношения к своим успехам и неудачам в какой-либо деятельности, развитие навыков уверенного поведения. Кроме того, развивающая программа должна создавать условия для снижения тревожности пятиклассников, развитие навыков сотрудничества со сверстниками и учителями, выработки на основе собственного опыта норм поведения и общения.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти томах. Т.4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. - М.: Педагогика, 2004. – 378 с.

2. Драгунова, Т.В. «Кризис» объясняли по-разному: Хрестоматия по возрастной психологии / Под ред. Д.И. Фельдштейна / М.: Институт практической психологии, 2000. - 239 с.

3. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: Учебное пособие / Е. Е. Сапогова.– М.: Аспект Пресс, 2009. - 460 с.

3. развитие мелодико-интонационной стороны речи;

4. развитие диалогической и монологической речи;

5. усвоение норм построения связного развернутого высказывания (тематическое единство, соблюдение последовательности в передаче событий, логической связи между частями-фрагментами рассказа, завершенность каждого фрагмента, его соответствие теме сообщения и др.).

На основе данных, полученных в ходе эмпирического исследования, а также на основе методики коррекционно-педагогической работы Микляевой Н.В. и Микляевой Ю.В. была разработана логопедическая программа развития языковой и коммуникативной компетентности у старших дошкольников с ОНР.

Программа рассчитана на детей 6-7 лет. Работа по программе запланирована так, чтобы расширять сведения детей об окружающем мире, совершенствовать развитие языковой и коммуникативной компетентности у старших дошкольников с ОНР. Программа построена с учетом усложнения учеебного материала. Количество этих занятий меняется в зависимости от периода обучения.

Можно выделить три этапа работы с применением народной и авторской сказки.

I этап - подготовительный (сентябрь-ноябрь).

- осмысление сюжета сказки;
- выразительное интонирование и исполнение сказочного образа;
- для развития артикуляционного аппарата использовать звукоподражательные слова, голоса животных;
- знакомить детей с образными выражениями и сказочными повторами;
- активизировать в речи формы повелительного наклонения глаголов;
- обращать внимание детей на содержательную сторону слова;
- использовать игры, в которых дети продолжают высказывания взрослого;
- составление сюжета по сказке, игры-драматизации по пройденной сказке, разыгрывание проблемной ситуации с заданным сюжетом;
- оценки коммуникативных действий детей.

Закрепление в речи конструкций:

•«это+существительное»;

•«там, тут + существительное»;

•«существительное+существительное»;

•существительное +глагол в начальной форме»;

•«существительное +прилагательное».

II этап – основной (декабрь-март).

- формирование ориентировки на грамматическую категорию;
- формирование ориентировки на одушевленность, неодушевленность объектов;
- выделение рода глаголов, прилагательных и существительных;
- выделение падежей;
- выделение числа предметов;
- словесное комментирование ситуаций, учиться управлять своими поведенческими реакциями с помощью словесных описаний тембра, динамики, выразительных движений и ритмического рисунка.

III этап – завершающий (апрель-май).

- выражение замещающей потребности, способствующей приведению в равновесие эмоционального поведения и выразительного слова;
- внести новые элементы в сказку, при этом сохранив сюжетную линию.

Очень важно включать на данном этапе специальные игры и упражнения на развитие самостоятельного связного высказывания, воображения, мышления, коммуникации. Для этого используются следующие приемы:

- рассказывание сказки: рассказать сказку от первого или третьего лица, от имени какого-либо героя; рассказывание сказок по кругу; групповое рассказывания сказок;
- пересказывания сказок;
- сочинение сказки на заданный сюжет;
- рисование по мотивам сказки;
- проигрывание эпизодов сказки. Этот прием может осуществляться самими детьми, а также с помощью кукол.

Анализ результатов исследования осуществлялся с использованием средств математической статистики. Для проверки достоверности различий в изучаемых показателях в группах исследования был использован статистический критерий Манна-Уитни. Проверка достоверности сдвигов в изучаемых показателях языковой и коммуникативной компетентности осуществлялась с использованием статистического критерия Вилкоксона.

1. Результаты по методике на исследование объема пассивного и активного словарей.

Таблица 1

Результаты диагностики особенностей сформированности пассивного и активного словарей детей старшего дошкольного возраста с ОНР

	Пассивный словарь		Активный словарь	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
1 балл	0	0	0	0
2 балла	0	2	1	2
3 балла	5	5	6	11
4 балла	7	7	7	2
5 баллов	3	1	1	0

2. Результаты исследования методики на выявление особенностей речевого развития детей А.А. Павлова, Л.А. Шустова. Результаты диагностики отражены на рисунке 1.

выраженная тревожность и более благополучный социометрический статус по сравнению с учащимися с низким уровнем адаптации к школе.

Кроме того, для того чтобы выяснить, каков характер связи между показателями сформированности новообразований психики и адаптации к школе, мы провели корреляционный анализ (рис.3).

Корреляционный анализ выявил наличие положительных статистически значимых связей между показателем сформированности новообразований психики и такими параметрами адаптации к школе, как а именно: между учебная активность (r=0,694) и социометрический статус (r=0,702). Кроме того, корреляционный анализ показал, что существует отрицательная статистически значимая связь между уровнем сформированности новообразований психики и уровнем тревожности (r=-0,653).

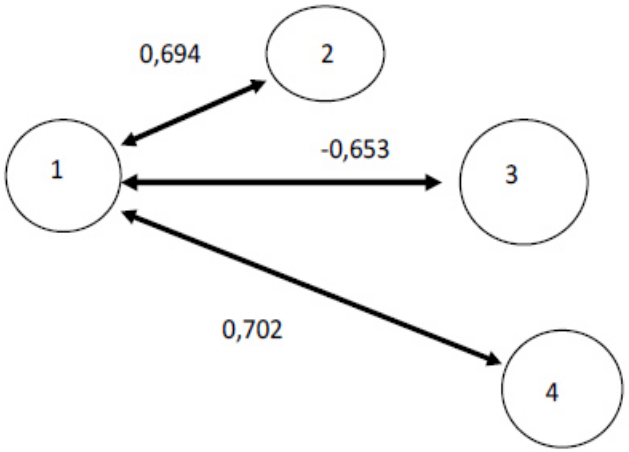


Рисунок 3. Корреляционная плеяда показателей сформированности новообразований психики и адаптации к школе

Условные обозначения: 1 – сформированность новообразований психики; 2 – учебная активность; 3 - тревожность; 4 – социометрический статус

Таким образом, чем выше сформированность новообразований психики у пятиклассников, тем выше, в целом, уровень их адаптации к школе.

Выводы. Переход в среднее звено школы является крайне важным периодом в жизни школьников, т. к. может быть сопряжен с проблемами личностного развития (повышением тревожности, появлением неуверенности, страхов, волнений, связанных с решением каждодневных задач) и межличностных отношений, с проблемой учебной неуспешности и школьной дезадаптации. Главными причинами проблем, возникающих у пятиклассников при переходе в среднюю школу, как правило, являются не только социально-

помощью извне. У них также наблюдается неустойчивый интерес к развитию логического мышления.

Для 47,4% пятиклассников характерен низкий уровень сформированности новообразований психики. Такие дети имеют низкий уровень развития произвольно внимания, быстро теряются при выполнении задания, переспрашивают учителя, что нужно делать, допускают ошибки. Также им трудно усваивают учебный материал, так как у них низкий уровень способности к заучиванию и запоминанию информации. Таким учащимся характерен низкий уровень учебной мотивации. Они не способны ставить и решать теоретические задачи. Такие дети не могут поставить цель на выявление самого способа решения, не осознают связи между производимыми отдельными действиями, не могут самостоятельно сформулировать собственную мысль и применить ее в учебной деятельности. Ими осознается лишь конечный результат. Также у них отсутствует интерес к развитию логического мышления.

Таким образом, почти половина пятиклассников имеет низкий уровень сформированности новообразований психики, что в дальнейшем может привести к учебным проблемам и школьной дезадаптации.

Далее с помощью математико-статистической обработки полученных данных мы определили особенности адаптации к школе пятиклассников с разным уровнем сформированности новообразований психики (табл. 1).

Таблица 1

Значения Н-критерия Крускала-Уоллиса при сравнении показателей адаптации к школе в группах пятиклассников с разным уровнем сформированности новообразований психики

Уровни сформированности новообразований психики / Показатели адаптации к школе	Высокий	Средний	Низкий
Учебная активность	43,1	32,7	22,05
Уровень тревожности	2,2	6,1	13,1
Социометрический статус	1,41	1,05	0,6
Н эмп	37,45	59,75	48,65
Асимптотическая значимость	0,01*	0,106	0,013*

Таким образом, пятиклассники с высоким и низким уровнем сформированности новообразований психики статистически значимо ($p \geq 0,01$) отличаются по показателям адаптации к школе, а именно для учащихся с высоким уровнем адаптации характерна большая учебная активность, менее

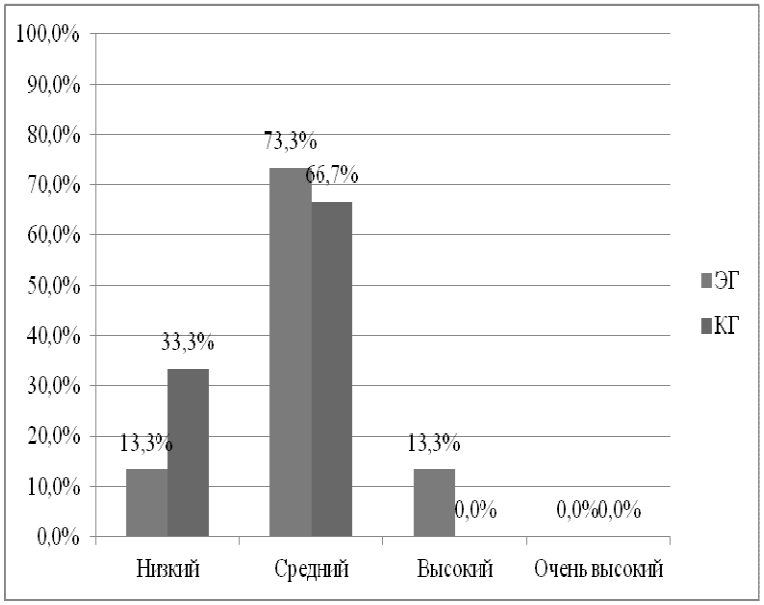


Рисунок 1. Вариативность и частота встречаемости уровней понимания текста

Особенности понимания текста в соответствии с такими критериями, как понимание на уровне текста, темы, а также предложения. Результаты отражены в Таблице 2.

Таблица 2

Владение пониманием текста на разных уровнях

	Экспериментальная			Контрольная		
	0,5 балла	1 балл	1,5 балла	0,5 балла	1 балл	1,5 балла
Целый текст	26,7%	40,0%	33,3%	40,0%	26,7%	33,3%
Тема	0,0%	40,0%	60,0%	0,0%	73,3%	26,7%
Предложения	26,7%	60,0%	13,3%	60,0%	40,0%	0,0%

Нарушение понимания текста является одной из причин невозможности целостно, логично пересказать текст. Соотношение показателей отражено на рисунке 2.

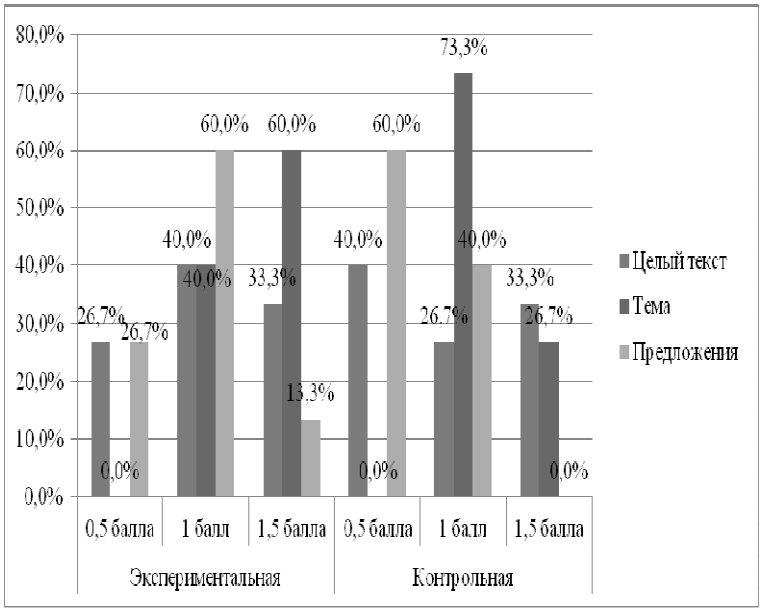


Рисунок 2. Соотношение показателей понимания текста на различных уровнях

Результаты изучения способности к программированию текста представлены на Рисунке 3.

приемов мышления, самостоятельное осуществление переноса осознания мыслительной операции, приемов мышления и навыков пользования ими в различные ситуации, высокая потребность и устойчивый интерес к развитию логического мышления.

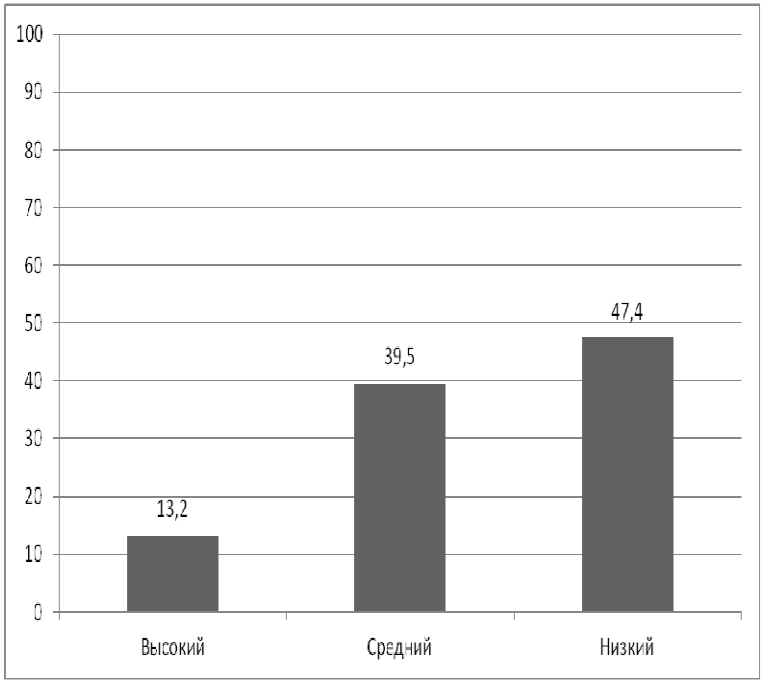


Рисунок 2. Распределение пятиклассников по уровню сформированности новообразований психики, (%)

У 39,5% пятиклассников наблюдается средний уровень сформированности новообразований психики. Такие дети довольно быстро утрачивают внимание при выполнении задания. Они часто переспрашивают учителя, что нужно делать, допускают большое количество ошибок в задании. Способны запомнить нужную информацию, но в процессе воспроизведения могут забывать некоторые её части. Также они не могут соотнести общую и частную задачи, концентрируя свое внимание на частностях и упуская главное. Система действий складывается только на элементарном уровне. Однако дети готовы вербально представить принятое ими решение, могут вспомнить и сформулировать мысль с помощью извне, самостоятельно узнать наиболее типичные ситуации применения мыслительной операции и приемов мышления, применения мыслительных операций на уровне умения. Они умеют использовать различные формы мышления по образцу и с небольшой

поворачиваются, обмениваются мнениями с товарищами, но отвлекается редко, сфера общения ограничена, контакт поддерживается только с некоторыми сверстниками, старательно выполняет все требования учителя, но от контакта с учителем уклоняются, за помощью обращаются к сверстникам. Для них характерен средний уровень тревожности, учатся хорошо или удовлетворительно. Такие подростки имеют достаточно благоприятную позицию среди одноклассников, реально оценивают свое проведение и общение. Они поддерживают контакт только с некоторыми сверстниками.

Для 35,5% пятиклассников характерен низкий уровень адаптации. Они демонстрируют низкий уровень учебной активности, пассивны на уроке, часто дают неправильные ответы или не отвечают совсем, переписывают готовое с доски, плохо различают учебные задачи разного типа, нуждаются в постоянном контроле со стороны учителя, не могут ответить на вопросы о том, что сделали или собираются сделать, не умеют обнаруживать и исправлять ошибку даже по просьбе учителя, некритично относятся к исправленным ошибкам в своих работах и не замечают ошибок других учеников, плохо усваивают материал по всем темам и предметам, совершают большое количество грубых ошибок. Часто, у таких учащихся наблюдается высокий уровень тревожности, они недостаточно эмоционально приспособлены к тем или иным жизненным ситуациям, что чревато переутомлениями и срывами, особенно при резком усложнении деятельности. Это пятиклассники с низким социометрическим статусом, они имеют малое количество предпочтений группы, не умеют общаться со сверстниками. Как правило, они не обладают какими-нибудь интеллектуальными, физическими, моральными или материальными ресурсами, чтобы завоевать расположение членов группы.

Перейдем к рассмотрению уровня сформированности основных новообразований психики у пятиклассников, принимавших участие в исследовании. Сформированность основных новообразований психики мы изучали по следующим показателям:

- уровень развития произвольности психических процессов (память, внимание);
- уровень сформированности внутреннего плана действий;
- уровень развития интеллектуальной рефлексии.

Обобщив полученные данные, мы разделили всех пятиклассников, принимавших участие в исследовании, на три группы в зависимости от уровня сформированности новообразований психики (рис. 2).

Для 13,2% пятиклассников характерен высокий уровень сформированности новообразований психики. На уроках такие учащиеся могут, как долгое время удерживать внимание на предложенном задании, так и отвлечься на сильный раздражитель, но не делают этого постоянно. Также они легче усваивают учебный материал, так как способны заучивать и запоминать большой объем информации, способны решать задачи теоретическим способом. Им присущ высокий уровень контроля и самоконтроля в учебной деятельности, способность ориентироваться в условиях задачи, выделять среди них наиболее существенные, планировать ход решения, предусматривать и оценивать возможные варианты. Для них характерно умение самостоятельно сформулировать свою мысль, сохранить ее в памяти, умение самостоятельно описывать собственные действия по применению мыслительных операций, самостоятельное узнавание ситуаций применения мыслительной операции и

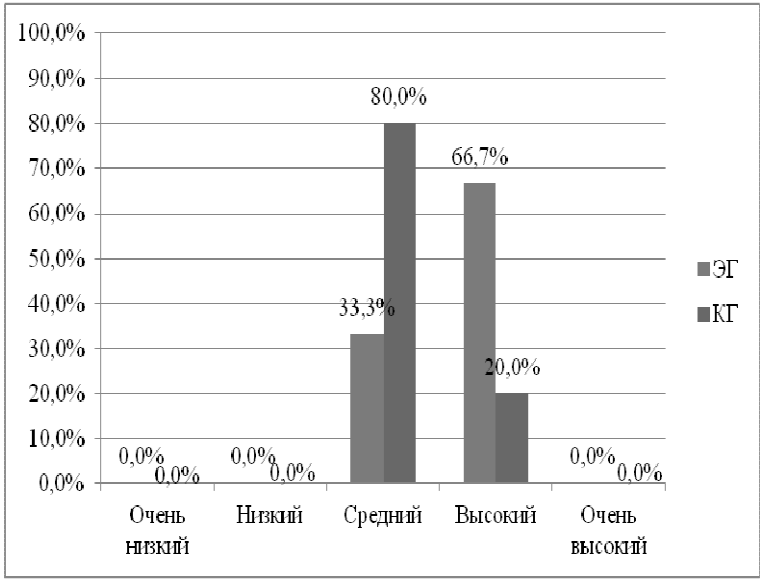


Рисунок 3. Вариативность встречаемости различных уровней программирования вторичного текста у старших дошкольников

Частота встречаемости компонентов программирования представлена в таблице 3.

Таблица 3

Частота встречаемости компонентов программирования в работах

Компоненты программирования текста	ЭГ		КГ	
	Отсутствие компонента	Наличие компонента	Отсутствие компонента	Наличие компонента
Основные темы	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
Второстепенные темы	26,7%	73,3%	66,7%	33,3%
Структурная организация	26,7%	73,3%	53,3%	46,7%
Связующие элементы	13,3%	86,7%	66,7%	33,3%

Результаты исследования особенностей сформированности лексического компонента отражены на рисунке 4.

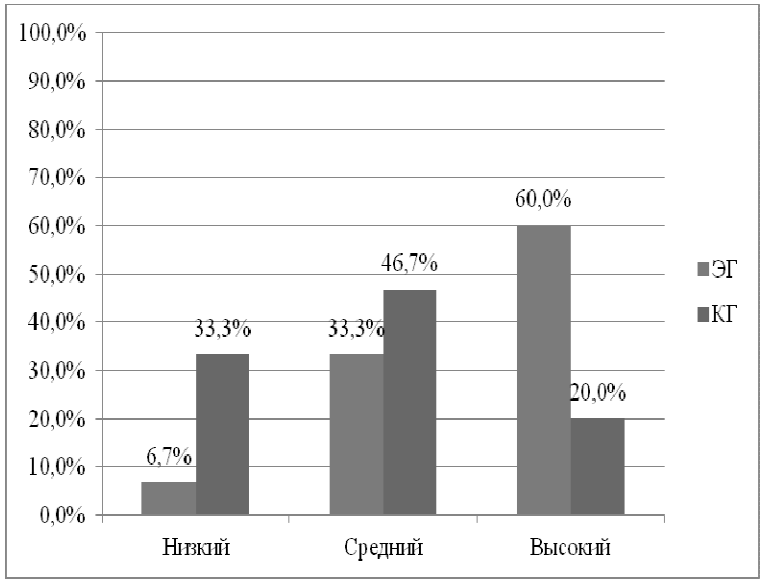


Рисунок 4. Уровень владения связной речью

Процентное соотношение по каждому критерию лексического компонента представлены в таблице 4.

статус. По результатам исследования этих параметров мы выделили три группы пятиклассников в зависимости от общего уровня адаптации к школе (рис. 1). Для 23,7% пятиклассников характерен высокий уровень адаптации. Они демонстрируют высокий уровень учебной активности. Таким детям свойственно добросовестное выполнение всех требований учителя, активная работа на всех уроках, самостоятельное формулирование познавательных целей, контроль соответствия выполняемых действий способу, правильное и безошибочное выполнение практически всех учебных заданий, общительность и дружелюбие. Как правило, для таких детей не характерен высокий уровень школьной тревожности. Такие пятиклассники имеют высокий социометрический статус. К ним обращены симпатии большинства членов группы. Им характерны высокая самооценка и лидерские способности, умение общаться со сверстниками, успехи в учебной деятельности.

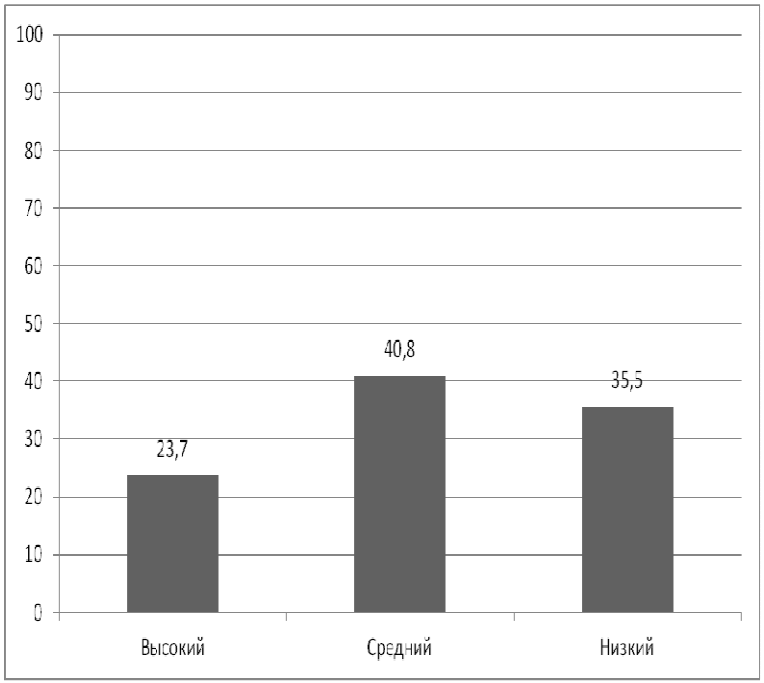


Рисунок 1. Распределение пятиклассников по уровню адаптации к школе, (%)

У 40,8% пятиклассников наблюдается средний уровень адаптации. Они демонстрируют средний уровень учебной активности. Такие дети стремятся отвечать, работают со всем классом, могут давать как положительные, так и отрицательные ответы, самостоятельно контролируют выполнение учебных действий другими, но при решении новой задачи теряются, иногда

Введение. Переход школьников из начальной школы в основную является очень сложным и значимым периодом. Сложность этому периоду придают новые социальные условия, а именно: обучение по предметам, усложнение учебного материала, изменение учительского состава, рост числа педагогов, выдвижение более высоких требований к учебной деятельности. Все это повышает тревожность школьников и снижает их работоспособность. Т. В. Драгунова отмечала, что «…психологический смысл адаптации или ее полезность для социализирующегося субъекта может заключаться в избавлении от чувства страха, одиночества или сокращении сроков социального научения (обучения), когда, опираясь на общественный или групповой опыт, человек избавляется от необходимости проб и ошибок, сразу выбирая более подходящую программу поведения» [2, с. 25]. Главным критерием успешности адаптации, по мнению Л. С. Выготского, является, прежде всего, сохранность психологического и физического здоровья обучающихся [1].

Психологическая адаптация к условиям школы является длительным процессом, имеющим физиологические и психологические аспекты. В успешном прохождении периода адаптации пятиклассников большая роль отводится многим факторам: сформированности всех компонентов учебной деятельности, личностным особенностям школьников, которые сформировались на предшествующих этапах развития, умению контактировать с другими людьми, владению необходимыми навыками общения.

В исследованиях Э. М. Александровской, Г.М. Андреевой, Е.Ю. Балашовой, Л.И. Божович, И.В. Дубровиной, Т.Д. Марцинковской, Т.Л. Ульяновой, Г.И. Цукерман и др. разработаны определения адаптации, её критерии и виды. Тем не менее проблема адаптации школьников при переходе в среднюю школу не изучена до конца.

Таким образом, проблема психологической адаптации пятиклассников к школе представляет собой важную область научных исследований, приобретающую в современных условиях большое значение.

Переход из начальной в среднюю школу, это некий рубеж между четвертым и пятым классами. Четвертый класс является достаточно спокойным периодом, когда уже все сложилось: учеба, взаимоотношения ученика с одноклассниками и с учителем. Но это очень важный этап жизни для ребенка, потому что заканчивается младший школьный возраст, и его итогом являются глубокие изменения и появление новообразований в психике ребенка. Произвольность, внутренний план действия и рефлексия являются основными новообразованиями младшего школьного возраста [3]. И характер их сформированности будет, во многом определять, дальнейших ход психического и личностного развития школьников.

Формулировка цели статьи. Представление результатов исследования особенностей адаптации к школе пятиклассников с разным уровнем сформированности внутреннего плана действий, интеллектуальной рефлексии и произвольности психических процессов.

Изложение основного материала статьи. В начале исследования мы предположили, что пятиклассники с высоким уровнем сформированности новообразований психики будут отличаться более высоким уровнем адаптации к школе. Уровень адаптации пятиклассников мы исследовали по следующим показателям: учебная активность, уровень тревожности и социометрический

Таблица 4

Частота встречаемости лексических компонентов речи в работах старших дошкольников

	ЭГ		КГ	
	Отсутствие компонента	Наличие компонента	Отсутствие компонента	Наличие компонента
Собственная лексика	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
Правильное образование форм слова	26,7%	73,3%	33,3%	66,7%
Правильное употребление слов	26,7%	73,3%	33,3%	66,7%

Соотношение показателей сформированности речевой активности представлено на рисунке 5.

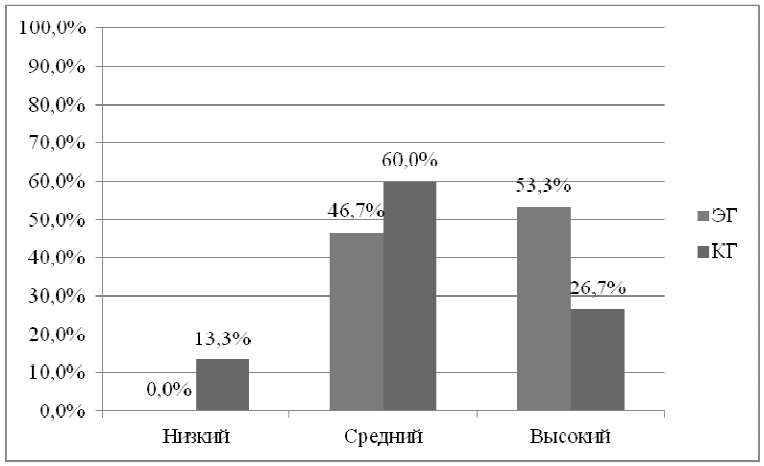


Рисунок 5. Частота встречаемости уровней речевой активности

3. Результаты по методике исследования диалогической речи у дошкольников И.С. Назаметдиновой.

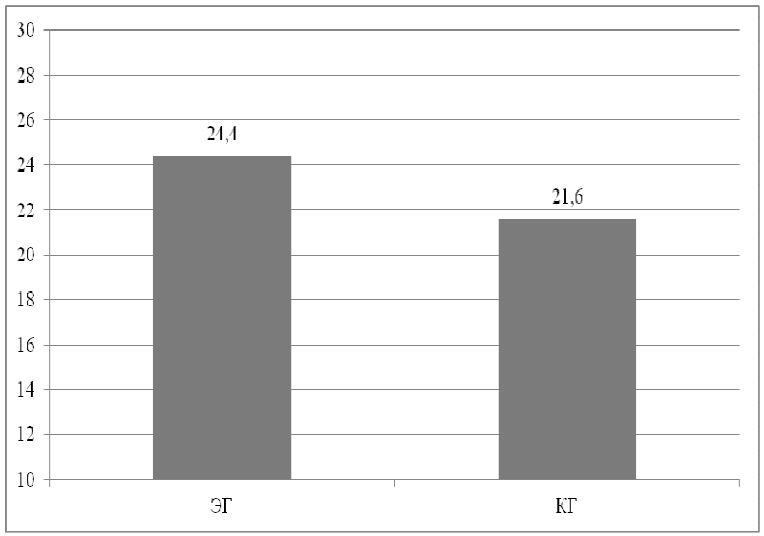


Рисунок 6. Умение дошкольников отвечать на поставленные вопросы

переживали из-за своей болезни и проблем у матери, что обусловлено особенностями взаимодействия и коммуникации между родителем и ребенком.

Литература:

1. Garrison W., McQuiston S. Chronic illness During Childhood and Adolescence. Newbury Park: Sage. 1989

2. Goode D.A. Presentation practices of a family with a deaf-blind child // Family Relations, 1984. 33. P. 173-185.

3. Hobbs N., Perrin A., & Ireys S. Chronically ill children and their families. San Francisco: Jossey-Bass, 1986.

4. Perrez M. Stress and Coping with stress in the Family. Forschungsbericht. Psychologisches Institut, 1994. - P. 18

5. Pless I., Nolan T. Revision, replication and neglect in research on maladjustment in chronic illness // Journal of Child Psychology and Psychiatry, 1991, 32, pp. 347-365

Психология

УДК: 159.9

кандидат психологических наук, доцент
Худаева Майя Юрьевна
Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);
кандидат психологических наук, доцент
Панич Ольга Евгеньевна
Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);
кандидат психологических наук, доцент
Овсяникова Елена Алексеевна
Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород)

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ ПЯТИКЛАССНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СФОРМИРОВАННОСТИ НОВООБРАЗОВАНИЙ ПСИХИКИ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования особенностей адаптации к школе пятиклассников с разным уровнем сформированности таких новообразований психики, как внутренний план действий, интеллектуальная рефлексия, произвольность психических процессов.

Ключевые слова: адаптация к школе, новообразования психики, внутренний план действий, интеллектуальная рефлексия, произвольность психических процессов.

Annotation. The article presents the results of the study of the peculiarities of the adaptation to school of pupils of the fifth classes with different levels of formation of such neoplasms of the psyche as the internal plan of action, intellectual reflection, arbitrariness of mental processes.

Keywords: adaptation to the school, neoplasm of the psyche, internal plan of action, intellectual reflection, arbitrariness of mental processes.

2. Как это ни парадоксально, но *глухие и слабослышащие подростки*, в момент стрессового эпизода оказались спокойнее - они ***меньше*** по сравнению *слепыми* сверстниками чувствовали себя обиженными, разгневанными, бессильными что-либо изменить, растерянными, нервными, фрустрированными и протестующими.

Таблица 6

Стрессовые эмоции у подростков с аномальным сенсорным развитием в неполных семьях

№	Стрессовые эмоции и группы эмоций	Подростки (неполные семьи) N=493(эпизода)				Достоверность различий
		Глухие (I) N=263(эпизода)		Слепые (II) N=230(эпизодов)		
		M	S(M)	M	S(M)	Значимость
1.	Обиженный	0,10	0,378	**0,43**	**0,766**	p I-II<0,001
2.	Разгневанный	0,13	0,449	**0,48**	**0,865**	p I-II<0,001
3.	Бессильный что-либо изменить	0,14	0,483	**0,37**	**0,791**	p I-II<0,001
4.	Растерянный	0,11	0,396	**0,21**	**0,506**	p I-II=,062*
5.	Нервный	0,18	0,507	**0,39**	**0,749**	p I-II =0,002
6.	Фрустрированный	0,09	0,348	**0,27**	**0,658**	p I-II=0,005
7.	Протестующий, бросающий вызов	0,01	0,106	**0,34**	**0,803**	p I-II<0,001
	Группы эмоций					
8.	**Фрустрация**	0,3030	0,65768	**0,6753**	**0,95701**	p I-II<0,001
9.	**Гнев**	0,3561	0,68811	**0,9957**	**1,06116**	p I-II<0,001

**- p на уровне тенденции*

В целом, у *глухих и слабослышащих* подростков в отличие от *слепых* в момент стресса были ***менее выражены*** состояния фрустрации и гнева.

Таким образом, глухие и слабослышащие подростки в отличие от слепых и слабовидящих сверстников оставались наиболее эмоционально стабильными в момент стрессовой ситуации, что опровергает распространенный миф об их агрессивности.

Выводы. Приведенные различия в стрессорах и эмоциональной оценке стресса указывают на своеобразие повседневных условий и причин переживаний в семьях глухих и слепых подростков, обусловленных типом сенсорного дефекта ребенка. Семьи слепых характеризует более высокий уровень социального стресса, как семейного, так и несемейного происхождения: матери отличались большей конфликтностью, прежде всего, внутри семьи (ссоры с ребенком, бывшим мужем, детей между собой, проблемы ребенка в школе), а их дети – ссорились как с родителями, так и с окружающими (учителем, друзьями). Характер переживаемых ими стрессоров (конфликты) объясняет их высокую эмоциональную «заряженность» (гнев и волнение) в момент стрессовой ситуации.

В семьях глухих матери сильнее переживали несоциальный несемейный или личностный стресс (перегрузки на работе, собственное будущее), а дети -

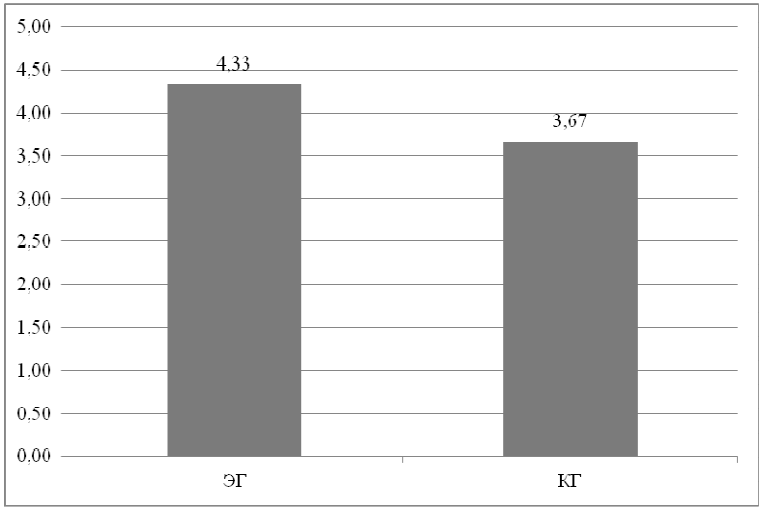


Рисунок 7. Умение дошкольников задавать вопросы

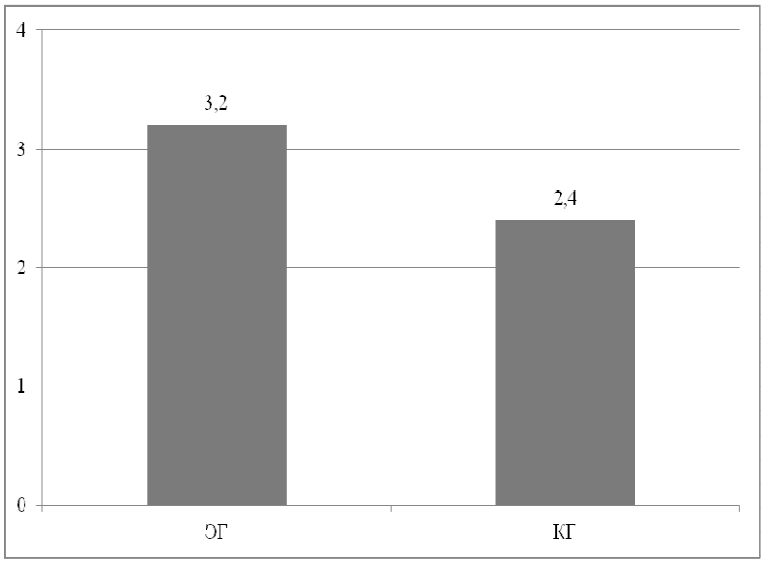


Рисунок 8. Умение дошкольников вступать в контакт

Анализ результатов исследования позволяет говорить о том, что участники экспериментальной группы характеризуются достоверно более

высоким уровнем развития умения отвечать на вопросы (p=0,05), а также имеют в целом более высокий уровень развития умения вступать в контакт (p=0,02).

4. «Изучение коммуникативных навыков» Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной.

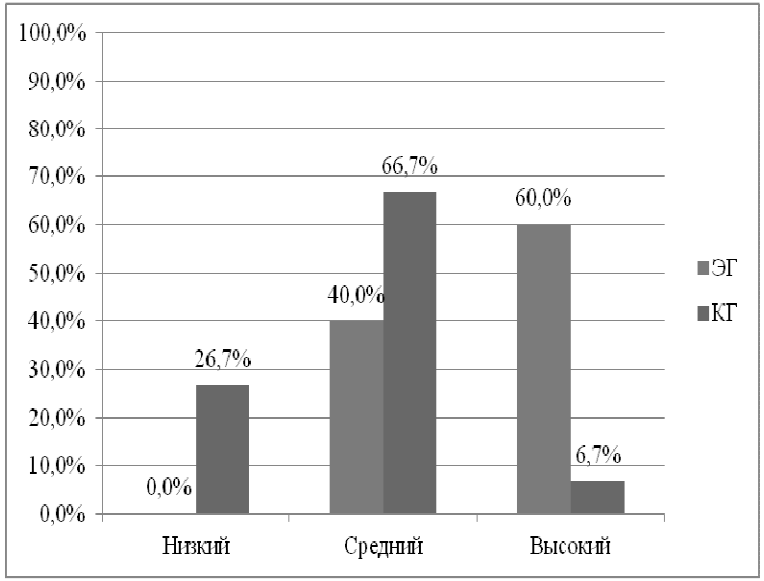


Рисунок 9. Уровень сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества

В ходе статистического анализа было определено, что участники экспериментальной группы характеризуются достоверно более высоким уровнем сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (p<0,01).

5. Результаты диагностики с использованием методики О. В. Дыбиной.

Таблица 4

Участники стрессовых эпизодов у подростков с аномальным сенсорным развитием в неполных семьях

№	Участники стрессовых ситуаций	Подростки (неполные семьи) N=493(эпизода)				Достоверность различий
		Глухие и слабослыш.(I) N=263 (эпизода)		Слепые и слабовид. (II) N=230 (эпизодов)		
		M	S(M)	M	S(M)	Значимость
1.	Мать	0,39	0,853	**0,55**	**0,903**	p I-II =,076*
2.	Отец	0,04	0,318	**0,20**	**0,670**	p I-II <0,001
3.	Учитель	0,02	0,173	**0,22**	**0,679**	p I-II <0,001
4.	Друг	0,13	0,452	**0,40**	**0,823**	p I-II <0,001

**- p на уровне тенденции*

Приведенные различия указывают на то, что у слепых и слабовидящих подростков, также как и у их матерей, в сферу конфликта вовлекались не только члены семьи, но и значимые фигуры из близкого социального окружения (родитель, учитель, друзья).

Стрессовые эмоции

Нами были обнаружены достоверные различия между матерями и группами подростков и в эмоциональных переживаниях в момент стрессового эпизода (табл. 5-6):

1. Сравнение стрессовых эмоций у матерей детей-инвалидов показало, что в момент стрессового эпизода *матери глухих* ***сильнее*** испытывали эмоции депрессивного характера – печаль и угнетенность, а *матери слепых* – гнев и волнение. Это также было обусловлено характером переживаемых стрессоров (первые жаловались на рабочую перегрузку и нехватку денег, а последние - на конфликты со всеми).

Таблица 5

Стрессовые эмоции у матерей в неполных семьях с аномальным сенсорным развитием ребенка

№	Стрессовые эмоции и группы эмоций	Матери (неполные семьи) N=455(эпизодов)				Достоверность различий
		Семьи глухих (I) N=264(эпизода)		Семьи слепых (II) N=191(эпизод)		
		M	S(M)	M	S(M)	Значимость
1.	Печальная	**0,39**	**0,884**	0,16	0,447	p I-II =0,001
2.	Разгневанная	0,18	0,570	**0,40**	**0,768**	p I-II =0,002
3.	Взволнованная	0,24	0,646	**0,46**	**0,812**	p I-II =0,002
4.	Угнетенная	**0,25**	**0,731**	0,11	0,415	p I-II =0,012

**- p на уровне тенденции*

Кроме этого, родителям незрячих также приходится быть более эмоционально включенными в проблемы их детей (чаще разрешать конфликты между детьми и переживать по поводу их школьных проблем), что в свою очередь активно формирует у слепых более выраженный статус «особого ребенка» и, как следствие, усиливает конкуренцию между сиблингами.

Участники стрессовых эпизодов

Если сравнивать матерей детей-инвалидов, то *матери слепых и слабовидящих* в качестве участников наиболее сильного за день конфликта ***чаще*** указывали старшего или младшего ребенка, своего начальника, друга/подругу, тогда как для *матерей глухих и слабослышащих* - таковыми были посторонние, не относящиеся к семье. Таким образом, матери *слепых и слабовидящих* в отличие от других матерей конфликтовали не только с детьми, но и со своим близким социальным окружением (табл. 3).

Таблица 3

Участники повседневных стрессовых ситуаций у матерей в неполных семьях с аномальным сенсорным развитием ребенка

№	Участники стрессовых ситуаций	Матери (неполные семьи) N=455(эпизодов)				Достоверность различий
		Семьи глухих (I) N=264(эпизода)		Семьи слепых (II) N=191(эпизод)		
		M	S(M)	M	S(M)	Значимость
1.	Старший ребенок	0,29	0,629	**0,42**	**0,783**	p I-II =,086*
2.	Младший ребенок	0,11	0,467	**0,22**	**0,644**	p I-II =0,027
3.	Начальник	0,06	0,349	**0,14**	**0,529**	p I-II =,078*
5.	Друг	0,06	0,315	**0,13**	**0,469**	p I-II=,089*
6.	Другие, не относящиеся к семье	**0,30**	**0,812**	0,10	0,430	p I-II =0,002

**- p на уровне тенденции*

Если сравнивать подростков, то *слепые и слабовидящие подростки* практически тем же отличались и от своих *глухих и слабослышащих сверстников* – в качестве участников стрессового эпизода ***чаще*** указывали матерей, отцов, учителей и друга.

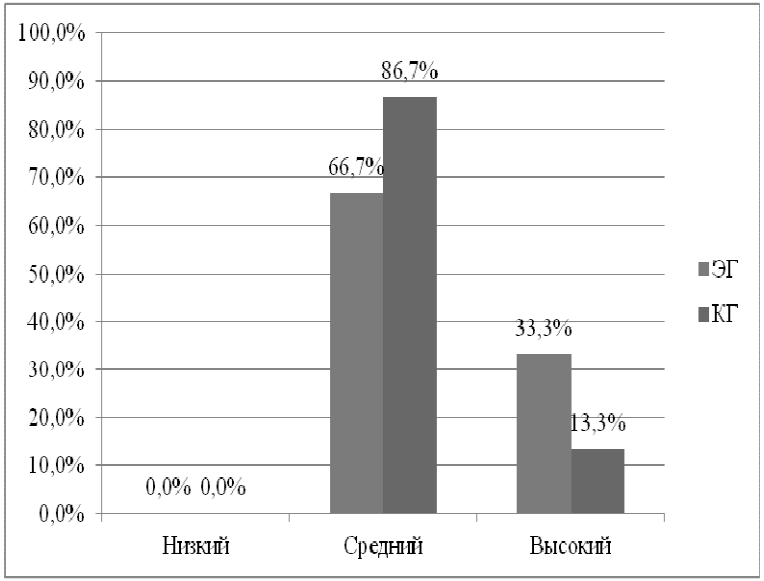


Рисунок 10. Уровень развития понимания эмоционального состояния

По результатам сформированности активного и пассивного словаря можно заключить, что участники ЭГ характеризуются в целом более высоким объемом активного словаря, по сравнению с участниками КГ исследования.

Участники ЭГ характеризуются статистически более высоким навыком программирования вторичного текста, выраженности такого аспекта программирования текста как «связующие элементы». Также определено, что участники ЭГ характеризуются достоверно более высоким уровнем развития лексики по сравнению с участниками КГ.

Диалогическое общение старших дошкольников с ОНР затруднено, у детей нет навыков и умений связно излагать свои мысли собеседнику, слушать и перерабатывать информацию таким образом, чтобы эффективно продолжить речевое взаимодействие, но процедура целенаправленного формирующего воздействия была эффективной и способствовала развитию диалогической речи.

В рамках исследования сформированности действий согласования усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества было установлено, что участники ЭГ характеризуются достоверно более высоким уровнем сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества.

Также в рамках исследования было показано, что уровень различий по показателям понимания эмоционального состояния в двух группах не достигает статистически достоверного уровня, что позволяет говорить о том, что участники ЭГ не отличаются от участников КГ по показателям понимания эмоционального состояния.

Выводы. Полученные в ходе исследования данные раскрывают, что использование народной и авторской сказки в процессе обучения старших дошкольников с ОНР будет способствовать пополнению активного и пассивного словаря, развитию связной речи, диалогического общения и речевых коммуникативных навыков.

Литература:

1. Лебедева Т.В. Психологическая оценка речевых и языковых трудностей у детей дошкольного возраста // Специальное образование. – 2016. - №1. – С. 75-83.

2. Мосина С.В. Влияние раннего развития детей старшего дошкольного возраста на процесс общения // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. - №1. – С. 45-47

3. Холодилова Е.М., Зотова С.В. Развитие коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Специальное образование. – 2015. - №11 Том 2. – С. 282-286.

Педагогика

УДК:376.35

учитель начальных классов Байкова Винера Шавкятовна
Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 25 с
углублённым изучением отдельных предметов (г. Орехово-Зуево);
кандидат филологических наук, доцент Колычева Галина Юрьевна
Министерство образования Московской области
Государственное образовательное учреждение высшего
образования Московской области «Государственный
гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблематике, опыту, перспективе развития компенсаторных возможностей для детей с ОВЗ с нарушением зрения. Благодаря адаптированной общеобразовательной программе раскрывается путь к инклюзивному обучению, который помогает наполнить мир «особого ребенка» яркими, светлыми тонами.

Ключевые слова: инклюзивное обучение; развитие компенсаторных возможностей; классы охраны зрения; дети с нарушение зрения; мелкая моторика; коррекционные занятия; адаптированная общеобразовательная программа.

Annotation. The article is devoted to the problems, experience, and perspective of the development of compensatory possibilities of children with visual disability. The adapted general education program gives way to inclusive education and helps to fill the world of a "special child" with bright, light colors.

Keywords: inclusive education; development of compensatory possibilities; classes of vision protection; children with impaired vision; fine motor skills; classes of correction; adapted general education program.

Таблица 2

Сравнительный анализ стрессогенности повседневных стрессоров у подростков с аномальным сенсорным развитием в неполных семьях

№	Стрессоры и группы стрессоров	Подростки (неполные семьи) N=493(эпизода)				Достоверность различий
		Глухие (I) N=263(эпизода)		Слепые (II) N=230(эпизодов)		
		M	S(M)	M	S(M)	Значимость
1.	Ссора/стычка с родителем	0,05	0,298	**0,38**	**0,841**	p I-II<0,001
2.	Ссора/стычка с отцом	0,01	0,185	**0,13**	**0,587**	p I-II<0,001
3.	Ссора/стычка с матерью	0,03	0,183	**0,20**	**0,616**	p I-II<,0001
4.	Ссора/стычка с учителем	0,04	0,201	**0,26**	**0,633**	p I-II <0,001
5.	Ссора с кем-то из одноклассников	0,06	0,269	**0,13**	**0,455**	p I-II=,092*
6.	Ссора/стычка с другом/подругой	0,10	0,372	**0,40**	**0,791**	p I-II <0,001
7.	Неудача в школе	0,08	0,328	**0,27**	**0,703**	p I-II <0,001
8.	Болезнь собственная	**0,22**	**0,559**	0,11	0,419	p I-II =0,025
9.	Почувствовал себя отвергаемым или игнорируемым	0,02	0,173	**0,13**	**0,464**	p I-II =0,035
10.	Сегодняшнее или будущее положение одного из членов семьи	**0,06**	**0,289**	0,01	0,093	p I-II =0,027
11.	Запреты моих родителей	0,03	0,202	**0,11**	**0,413**	p I-II =0,01
	Группы стрессоров					
12.	**Социальный семейный стресс**	0,2159	0,5117	**0,7056**	**0,97798**	p I-II <0,001
13.	**Социальный несемейный стресс**	0,3598	0,6193	**0,8831**	**0,99966**	p I-II <0,001

**- p на уровне тенденции*

Таким образом, у *слепых и слабовидящих подростков* уровень социального семейного и социального несемейного стресса был выше, чем у их *глухих сверстников.* Они сильнее переживали из-за конфликтов и неудач в школе и дома, что свидетельствует об их зависимости от оценок значимых фигур и отношений, а также наличии эмоциональных проблем.

Для *глухих и слабослышащих* уровень (интенсивность) социального стресса как семейного, так и несемейного происхождения был наименьшим, что, естественно, в силу специфики их коммуникации, обусловленной сенсорным дефектом.

Следует также учитывать, что слепые и слабовидящие в школе проводят больше времени, чем их глухие и слабослышащие сверстники. Можно предположить, что и из-за специфики сенсорного дефекта система предъявляемых родителями требований к детям также различалась. Несомненно, родители слепых привыкли проявлять больше тревоги и гиперопеки по отношению к незрячему ребенку, поскольку среда для них несет в себе потенциальную опасность и поэтому стремление к контролю свойственно не только взрослым, но и прививается детям с раннего детства. Стремление к самостоятельности, свойственное подростковому возрасту, часто вступает в противоречие с прежней системой детско-родительских отношений, создавая напряжение между родителями и их слепыми детьми.

Таблица 1

Сравнительный анализ стрессогенности стрессоров повседневной жизни у матерей в неполных семьях

№	Стрессоры и группы стрессоров	Матери (неполные семьи) N=455 (эпизодов)				Достоверность различий
		Семьи глухих и слабослыш.(I) N=264(эпизода)		Семьи слепых и слабовид.(II) N=191(эпизод)		
		M	S(M)	M	S(M)	Значимость
1.	Стычка/ссора с ребенком	0,15	0,493	**0,39**	**0,844**	p I-II <0,001
2.	Стычка/ссора с мужем	0,02	0,213	**0,07**	**0,325**	p I-II=0,093*
3.	Проблемы у одного из детей в школе/на работе	0,09	0,421	**0,19**	**0,558**	p I-II =0,033
4.	Слишком много производственных обязанностей	**0,50**	**0,903**	0,30	0,727	p I-II =0,014
5.	Мысли о собственном будущем	**0,15**	**0,509**	0,06	0,311	p I-II =,084*
	Группы стрессоров					
6.	**Социальный семейный стресс**	0,3977	0,7539	**0,6243**	**0,94624**	p II-III =0,007

* - *p на уровне тенденции*

2. *Слепые и слабовидящие подростки* в отличие от своих *глухих и слабослышащих сверстников* **сильнее** переживали социальный семейный ($p<0,001$) и социальный несемейный стресс ($p<0,001$): ссоры с родителями, как с отцом, так и с матерью, ссоры с учителем, ссоры с другом/подругой, стычки с кем-то из одноклассников, запреты родителей, ощущение отвержения или игнорирования, а также неудачи в школе. В отличие от них *глухие и слабослышащие подростки* сильнее переживали из-за собственной болезни и сегодняшнего или будущего положения одного из членов семьи.

Введение. Зрение – это большое сокровище, которое даровала нам природа. Благодаря ему мы получаем информацию о внешнем мире, ориентируемся в пространстве. Оно является основополагающей функцией нашего организма.

Хорошее зрение у ребенка имеет важную роль в школьном обучении. Согласно статистике, проблемы со зрением выявляются у одного ребенка из двадцати детей дошкольного возраста и у одного из четырёх школьников. Причиной того является резкое увеличение зрительной нагрузки при поступлении ребенка в первый класс. Заболевания, которые дремали до этого момента, проявляют себя очень быстро.

Кроме того, с каждым годом растёт количество детей, входящих в группу риска по зрению, то есть детей, у которых при появлении даже незначительных неблагоприятных факторов могут возникнуть проблемы со зрением. Снижение остроты зрения влечет за собой нарушение зрительного восприятия и зрительного внимания, ограниченность знаний и представлений об окружающем мире, снижение уровня развития психических процессов, нарушение речи, нарушение пространственной ориентировки, снижение двигательной активности, нарушение мелкой и общей моторики. Наличие перечисленных трудностей у младших школьников с нарушениями зрения неизбежно приводит к снижению успеваемости.

Постоянная ситуация неуспеха, особенно проявляющаяся на начальном этапе обучения, становясь постоянным источником отрицательных эмоций, зачастую перерастает в негативные эмоциональные состояния, что снижает положительную мотивацию учебной деятельности и может явиться причиной формирования отрицательных качеств личности детей.

Формулировка цели статьи. Представить формы и методы работы учителя ,работающего в классах охраны зрения способствующих минимизации стресса и помочи детям с нарушенным зрением, создав специальные условия, адаптироваться к обучению в общеобразовательной школе и усваивать учебную программу в полном объёме, а также оказать помощь их родителям по вопросам обучения и воспитания вне стен школы, были открыты классы охраны зрения.

Изложение основного материала статьи. Внедряемое в данный момент инклюзивное обучение и воспитание позволяет детям с особенностями в развитии, с проблемами в состоянии здоровья получить возможность образования в условиях массовых общеобразовательных учреждениях.

Мы имеем опыт работы в классах охраны зрения. Специфика нашей работы: дети с ограниченными возможностями здоровья и дети-инвалиды. В классе учатся дети, имеющие различные нарушения зрения: амблиопия, косоглазие, гиперметропия, миопия, астигматизм, частичная атрофия зрительных нервов. Практически все имеют сопутствующие заболевания, многие состоят на учёте более, чем у двух специалистов.

Это особые дети, имеющие ряд особенностей, которые в последствии мешают полноценному усвоению школьной программы:

- сниженная острота зрения, которая влечет за собой нарушение зрительного восприятия и зрительного внимания,
- ограниченные знания и представления об окружающем мире,
- нарушенная пространственная ориентировка, речь, двигательная активность, мелкая и общая моторики.

Дети с нарушением зрения нуждаются в повышенном внимании педагога, грамотном выстраивании его воспитательно-образовательного маршрута, построении траектории его жизнедеятельности. Учитывая, что формирование и развитие зрительных функций происходит до 12 лет, поэтому чем раньше дети будут получать помощь взрослого сообщества - педагогов, специалистов и родителей, тем благополучнее будет протекать его психологическое развитие, благодаря уникальным компенсаторным возможностям, заложенным в каждом ребенке.

В нашей школе созданы специальные, благоприятные условия для того, чтобы помочь детям с нарушенным зрения адаптироваться к обучению в общеобразовательной школе, усвоению учебной программы в полном объёме, а также оказать помощь их родителям по вопросам обучения и воспитания, понимая, что организация процесса обучения в особых условиях способствует сохранению и развитию зрения детей, а также является важным шагом при подготовке обучающихся к инклюзивному образованию. Понимая важность своевременно оказанной адекватной помощи, эффективно выстроенной индивидуальной траектории развития, благодаря слаженной, систематической работе в тандеме медиков, психолога, учителя каждый обучающийся имеет индивидуальную медико – психолого – педагогическую карту сопровождения. Данные в карте мы обновляем каждые полгода, благодаря чему имеем возможность отследить динамику роста, развития, усвоения общеобразовательного процесса конкретного ученика и скорректировать при необходимости план работы с ним. К карте прилагается индивидуальный маршрут на обучающегося, где отражаются направления работы с особым учеником каждого специалиста и учителя. Педагог – психолог проводит индивидуальные и подгрупповые коррекционные занятия.

Обучающиеся обеспечены необходимым медицинским сопровождением с последующим анализом развития зрительных возможностей. Тесное сотрудничество с врачом офтальмологом и медсестрой-ортоптистом позволяет решать такие задачи, как:

1. Развитие зрительных представлений о предметном мире.
2. Развитие сенсомоторных навыков.
3. Формирование представлений об окружающем мире.
4. Активизация зрительных функций (зрительные нагрузки): повышение остроты зрения.
5. Развитие скорости, полноты и точности зрительного обследования предметов и изображений. [3]

Благодаря малочисленности в классах охраны зрения (предельная наполняемость – 15 человек), основываясь на полученных данных об учениках, имеется возможность осуществить дифференцированный, индивидуальный подход, уделить внимание каждому ребенку, что способствует успешному усвоению образовательной программы. Только при учёте индивидуальных и специфических особенностей и возможностей обучающихся, решаются задачи его социальной адаптации в окружающей действительности, идет подготовка к успешному инклюзивному обучению.

Вся учебная работа учителя строится на следующих принципах с учётом зрительных возможностей обучающихся.

1. Соблюдение требований к ношению окклюдера и очков.
2. Рассадка детей в соответствии с окклюзией:

3. *У слепых и слабовидящих подростков* такими значимыми событиями за день стали ссоры с другом (17,7%), ссоры с родителем (16,9%), стычки/ссоры с учителем (9,1%), ссоры с кем-то из одноклассников (6,1%), перегрузка домашними заданиями (4,3%), неудача в школе (4,3%), критика (3,5%), ссора с сиблингом (3,0%), невыполненная работа (3,0%), собственная болезнь (2,6%), запреты родителей (2,6%), нехватка денег (2,2%), чувство отвержения или игнорирования другими (1,7%).

4. *Глухие и слабослышащие подростки* в качестве наиболее стрессогенных событий за день чаще отмечали перегрузку домашними заданиями (15,8%), собственную болезнь (8,7%), ссоры с другом (6,0%), нехватку денег (6,0%), ссоры с сиблингами (3,8%), свои школьные способности (3,4%), ссоры с родителем (3,0%), невыполненную работу (3,0%), свой внешний вид (3,0%), переживания из-за того, что что-то забыли сделать (3,0%), из-за сегодняшнего или будущего положения одного из членов семьи (3,0%), ссор с одноклассниками (2,6%), болезни родителей (2,6%), а также из-за мыслей о своем будущем (2,6%), критики в свой адрес (2,3%), проблем и занятости своих родителей (2,3%), неудачи в школе (1,9%) и запретов своих родителей (1,5%).

Таким образом, можно заключить, что для слепых и слабовидящих подростков были наиболее значимы социальные стрессоры как семейного, так и несемейного происхождения, а для глухих – несоциальные стрессоры семейного происхождения. Это указывает на наличие у слепых подростков больших трудностей в общении с окружающими, а также значение качества этих отношений для их эмоциональной стабильности и способности справляться со стрессом.

Субъективная оценка интенсивности воздействия (негативной валентности) стрессора

Между группами *матерей* и между группами *подростков* были обнаружены следующие различия в интенсивности (силе) переживания ими повседневных стрессоров (табл. 1-2):

1. *Матери незрячих* подростков ***сильнее*** переживали социальный семейный стресс (p=0,007): ссоры с ребенком, ссоры с мужем, а также проблемы у одного из детей в школе. *Матерей же глухих и слабослышащих* сильнее волновали перегрузки на работе и свое будущее.

Таким образом, *матери слепых и слабовидящих* больше страдали из-за социального семейного стресса, обусловленного конфликтами в семье, тогда как для *матерей глухих и слабослышащих* был больше характерен несоциальный стресс как семейного (болезни детей, нехватка денег), так и несемейного происхождения (слишком много работы, тревога по поводу собственного будущего).

Стрессоры повседневной жизни

Ранговое распределение определило следующие 10 наиболее распространенных микрострессоров повседневной жизни:

1. У *матерей слепых и слабовидящих* подростков наиболее частыми стали стычки/ссоры с ребенком (20,4%), перегрузка на работе (17,3%), нехватка денег (13,0%), проблемы у ребенка в школе (12,6%), невыполненная работа (12,6%), собственная болезнь(12,0%), сегодняшнее или будущее положение одного из членов семьи (10,0%), слишком много домашних заданий у детей (8,9%), болезнь ребенка (8,3%), ссора с начальником (7,3%) и т.д.

2. *Матери глухих и слабослышащих* чаще отмечали перегрузку на работе (27,3%), нехватку денег (15,8%), стычки/ссоры с ребенком (9,9%), собственную болезнь (9,9%), мысли о собственном будущем (9,9%), болезнь ребенка (8,7%), сегодняшнее или будущее положение одного из членов семьи (7,5%), слишком много домашних заданий у детей (6,9%), невыполненную работу (6,5%), ссоры с сотрудниками (5,6%), проблемы у ребенка в школе (5,6%), критику в свой адрес (5,3%) и др.

3. *Глухие и слабослышащие подростки* чаще отмечали перегрузку домашними заданиями (30,1%), собственную болезнь (15,9%), нехватку денег (12,1%), свой внешний вид (9,8%), мысли о своем будущем (8,3%), ссоры с другом/подругой (8,0%), отрицательную оценку со стороны других (8,0%), что-то забыли сделать (7,6%), неудачи в школе (7,2%), невыполненную работу (6,8%) и т.д.

4. *У слепых и слабовидящих подростков* наиболее частыми стрессорами стали ссоры с другом/подругой (25,1%), перегрузка домашними заданиями (22,1%), стычки/ссоры с родителем (20,3%), ссоры с учителем (17,7%), неудачи в школе (16,8%), нехватка денег (10,8%), критика в свой адрес (10,0%), стычки/ссоры с одноклассниками (8,7%), мысли о своем будущем (8,2 %), чувство отвержения или игнорирования другими (8,2%), запреты родителей (7,8%) и др.

Изучение стрессового эпизода

Изучение субъективной валентности показало, что наиболее стрессогенными событиями за день в неполных семьях *у матерей и подростков* стали следующие 10 стрессовых эпизодов:

1. *Матери слепых и слабовидящих* в качестве наиболее стрессогенных событий за день чаще отмечали стычки/ссоры с ребенком (17,3%), перегрузку на работе (6,3%), стычки с начальником (5,8%), собственную болезнь (5,8%), нехватку денег (5,8%), проблемы у одного из детей в школе (4,7%), болезнь одного из детей (4,7%), переживания из-за невыполненной работы (4,7%), стычки/ссоры с подругой (4,2%), стычки/ссоры детей между собой (3,7%), стычки/ссоры с мужем (3,7%), сегодняшнее или будущее положение одного из членов семьи (3,1%) и т.д.

2. *У матерей глухих и слабослышащих* подростков такими значимыми событиями за день стали перегрузка на работе (10,2%), стычки/ссоры с ребенком (7,6%), собственная болезнь (6,4%), болезнь одного из детей (6,1%), нехватка денег (4,9%), стычка/ссора с сотрудниками (4,5%), критика в свой адрес (3,8%), невыполненная работа (3,8%), мысли о собственном будущем (3,8%), ощущение себя отвергнутой или игнорируемой (3,8%), сегодняшнее или будущее положение одного из членов семьи (3,0%), стычка с начальником (2,7%) и т.д.

- с расходящимся косоглазием – в сторону, противоположную заклеенному глазу;
- со сходящимся косоглазием – в сторону заклеенного глаза;
- детей с расходящимся косоглазием и низкой остротой зрения ближе к демонстрируемому материалу, чтобы иметь возможность подойти к рассматриваемой картине, предмету лучше рассмотреть их; со сходящимся косоглазием – дальше.

3. Щадящий режим в образовательном процессе соблюдая санитарно-гигиенические нормы:
- физкультминутки;
- психоэмоциональные разминки;
- динамические паузы;
- использование офтальмотренажеров для снятия зрительного утомления;
- специальные упражнения для повышения остроты зрения, развития зрительного восприятия и ориентировки в пространстве.

4. Дозировка зрительной нагрузки:
- чтение, письмо не более 10-15 минут;
- чередование видов деятельности, сопровождаемых непрерывным зрительным контролем, с устными формами работы;
- учет утомляемости и замедленности их действий.

5. Подбор наглядных пособий и дидактического материала согласно офтальмологических требований, соответствующих состоянию остроты и полю зрения, учитывая цветовую гамму, размер и контур в наглядных пособиях. Весь демонстрационный материал предъявляется для рассматривания неподвижно, чтобы дети могли сосредоточить взор. На подставке для детей со сходящимся косоглазием, на столе с расходящимся.

По запросам родителей (законных представителей) и рекомендациями врачей-специалистов для развития компенсаторных возможностей мы ведем курсы по внеурочной деятельности согласно ФГОС (во второй половине дня):

«Здоровячки» - применение здоровьесберегающих технологий

«Юный путешественник» - для развития кругозора

«Ритмика» - для развития двигательной сферы обучающихся

«Театр кукол» - развитие мелкой моторики

Одна из сторон двигательной сферы, которая напрямую связана с овладением предметными действиями, развитием продуктивных видов деятельности, письмом, речью ребенка является мелкая моторика. Дети с нарушением зрения особо нуждаются в развитии мелкой моторики рук, т.к. хорошо развитые движения и тактильная чувствительность в значительной степени компенсирует недостаточность зрения.

Как правило, ребенок, имеющий высокий уровень развития мелкой моторики, умеет логически рассуждать, у него достаточно хорошо развиты память, внимание, мышление, связная речь. Вся дальнейшая жизнь ребенка потребует использования точных движений кистей и пальцев, которые необходимы, чтобы обуваться, одеваться, писать и рисовать, а также выполнять множество разнообразных бытовых и учебных действий. Систематические упражнения по тренировке движений пальцев являются «мощным средством» повышения работоспособности головного мозга, поэтому в работе учителя этому необходимо уделять большое внимание.

В классах компенсирующего обучения согласно СанПиН 2.4.2.3286-15 "Санитарноэпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья" продолжительность уроков составляет не более 40 минут. [4] Пять минут перед каждым уроком (занятия должны быть внесены в классное расписание) необходимо отводить для коррекционного занятия в сенсорной зоне класса. Поэтому занятия носят регулярный характер. Вот названия некоторых из них:

- Су-Джок
- Эспандер
- Колючий мячик
- Иглотерапия (коврик)
- Обводка
- Дорисовка
- Красно-белое
- Фасоль-горох
- Сухой бассейн
- Прищепка
- Фигуры
- Природный материал

Эффект от ежедневных занятий максимален благодаря тому, что все упражнения и игры соответствуют диагнозу и возрасту детей. Задания интересны, увлекательны, содержательны. Они приносят обучающимся радость, не допуская скуки и переутомления.

Очень важной частью работы являются «пальчиковая гимнастика (можно провести на любом уроке) и пальчиковые игры» (чаще всего проводим на уроках литературного чтения).

- со стихами,
- скороговорками,
- звуками,
- по цвету,
- по лексическим темам,
- рассказывание стихов, рассказов, сказок.

Они очень эмоциональные, способствуют развитию речи, творческой деятельности. В ходе пальчиковых игр, дети повторяют движения людей, животных, их деятельность, тем самым у них активизируется моторика рук.

Развитию кисти и пальцев также способствуют самомассаж.

-самомассаж тыльной стороны кистей рук,

-самомассаж ладоней,

-самомассаж пальцев рук.

Упражнения заключается в поглаживании в направлениях от кончиков пальцев к запястью и наоборот.

Можно использовать различные предметы, которые помогут разнообразить разминки. Разнообразные игры и действия с предметами, так же способствуют развитию кисти и пальцев рук:

- пуговицы
- крышки от бутылок

не менее, все подростки постоянно проживали дома со своей семьей, и каждый день ездили в школу, как обычные школьники.

Таким образом, в соответствии с когнитивно-поведенческим подходом этот метод позволяет оценивать копинг-реакции на стрессор (эмоциональные, когнитивные, поведенческие процессы) у каждого члена семьи в естественных условиях и в контексте реального, а не предлагаемого исследователем, стрессового события.

Стратегии анализа

Наша аналитическая стратегия состояла из нескольких частей. Сначала мы сделали частотный анализ стрессоров и их ранжирование, выделив наиболее распространенные стрессоры у матерей и подростков в «особых семьях». Затем выявили межгрупповые различия в стрессорах, каузальных атрибуциях, стрессовых эмоциях, копинг-поведении и эффективности копинга (с точки зрения решения проблемы и эмоций).

Для проведения регрессионного анализа мы укрупнили переменные (с помощью факторного анализа) до 4 групп стрессоров (социальный семейный стресс и несоциальный семейный стресс, а также социальный несемейный и несоциальный несемейный/личностный стресс). Мы также сгруппировали каузальные атрибуции причины - «Кто виноват в стрессе?» в 3 группы: интернальная («я сам»), экстернальная семейная («другие члены семьи») и экстернальная несемейная («посторонние или обстоятельства»). Атрибуции контролируемости - «Кто мог влиять/контролировать стрессор?» и атрибуции результата – «Кто в результате решил проблему?» были сгруппированы аналогичным образом – по локусу ответственности.

Затем мы сделали тоже самое с эмоциями и копинг-стратегиями. В результате получилось 3 группы эмоций (тревога, гнев, фрустрация) и 4 группы копинга (адекватный, неадекватный, внутренний и семейный). Например, в группу тревожных состояний вошли растерянность, испуг, печаль, взволнованность, подчинение «неизбежному». К гневу были отнесены обида, протест, разгневанность и нервозность. В группу неадекватного копинга вошли следующие стратегии: «в мыслях и открыто упрекал других», «покорился этому», «упрекал себя», «пробовал “уйти в себя” от ситуации», «уменьшил значимость события». В группу интернального, внутреннего копинга - «пробовал об этом не думать», «пробовал расслабиться», «молил Бога и святых помочь мне», а в группу семейного копинга - «вмешались другие члены семьи», «я почувствовал это как поддержку», «их вмешательство только все осложнило» и т. д. Фактически семейный копинг представляет собой как минимум - диадический копинг.

Таким образом, был проведен анализ как на уровне отдельных, так и групповых переменных. Интенсивность эмоций и копинг-реакций испытуемыми оценивалась по 4-балльной шкале.

В результате была обнаружена специфика в стрессорах повседневной жизни, каузальных атрибуциях, эмоциональных переживаниях и копинг-поведении не только у подростков, но и у их родителей, обусловленная типом сенсорного дефекта. Из-за большого объема данных в данной статье мы приводим только межгрупповые различия в субъективной валентности стрессоров и стрессовых эмоций, остальные различия (в каузальных атрибуциях, копинг-поведении и эффективности копинга) будут представлены во второй и третьей частях.

пережитых каждым членом семьи в естественных условиях. «Единицей анализа» стал один день повседневной жизни семьи. В качестве метода исследования, наиболее подходящего для фиксации переживаний стресса, использовалась анкета самонаблюдения за стрессом и копингом М. Перре, в которой ежедневно в течение 28 дней каждому члену семьи (родителю и их ребенку-подростку) необходимо было в конце дня протоколировать происходящие с ними в этот день стрессовые события. (Perrez M., 1994). Для слепых подростков были специально изготовлены в Брайле анкеты. Кроме этого, результаты самонаблюдения у слепых подростков ежедневно вечером регистрировались индивидуально в ходе телефонного интервью с психологом.

Анализировались лишь те анкеты, которые заполнялись в этот день всеми членами семьи, участвующими в исследовании, что позволяло в дальнейшем выявить степень совпадения (в один временной интервал) наблюдаемых стрессоров (диадический семейный стресс), каузальных атрибуций, эмоциональных реакций, копинг-ответов и т.д. Получаемые таким образом данные позволяют проводить как внутриличностный, так и ориентированный на семью анализ, а также традиционно - по специфической выборке в целом.

В соответствии с ситуационно-поведенческим подходом М.Перре, испытуемых сначала просили осуществить «ревизию» или регистрацию всех микрострессоров за день. Затем выделялся наиболее сильный (валентный) из них и описывался в соответствии со структурой стрессового эпизода. Сначала просили назвать участников этого стрессового события и оценить степень их участия (по 3-х бальной шкале). Следующим этапом необходимо было по 4-х бальной шкале оценить свои чувства в этот момент (стрессовые эмоции), назвать ответственного или причину этого стрессового события (каузальные атрибуции причины), а также, в какой степени и кем, можно было его контролировать (каузальные атрибуции контролируемости). Кроме этого, требовалось оценить непосредственное поведение в тот момент (копинг) и его результат – степень решения или осложнения ситуации и чувства на момент заполнения анкеты (эффект копинга в отношении решения проблемы и эмоций). И в заключение (по 4-х бальной шкале) требовалось оценить степень ответственности лиц или причин за решение проблемы или, наоборот, ее осложнение (каузальная атрибуция результата). Кроме этого, каждый раздел анкеты имел графу для введения дополнительных, не указанных ранее стрессовых событий, а также их участников, причин, эмоций и т.д. Описанный подход к анализу семейных процессов и обработке получаемых материалов дает очень большой объем аналитических данных — у одного члена семьи за один день выявляет около 150 единиц информации.

В систематическом исследовании принимали участие 31 семья с единственным родителем (62 чел.), из них 12 – с глухими и слабослышащими подростками (529 эпизод) и 19 - со слепыми и слабовидящими подростками (421 эпизод). Репрезентативная выборка ежедневных наблюдений за стрессом и копингом в этих семьях в общей сложности составила 948 стрессовых эпизода.

Подростки с сенсорными нарушениями обучались в школах I и II вида для детей с нарушениями слуха и зрения № 1, 2, 20, 31, 33 г. Санкт-Петербурга, а также в Межрегиональном центре реабилитации лиц с проблемами слуха /колледже/ (г. Павловск). Несмотря на то, что часть школ имела интернаты, тем

- сыпучий материал
- бусинки, макароны
- рисование (карандашом, кистью, пальцами, пористыми губками, резиновыми мячами с шершавой поверхностью)
- аппликация
- лепка
- рисование на песке, манке способствуют развитию тактильно-кинестетической чувствительности, формируют первичные приемы мышления.

Для активизации деятельности учащихся с ОВЗ можно использовать следующие активные методы и приёмы обучения:

1. Использование сигнальных карточек при выполнении заданий (с одной стороны на ней изображен плюс, с другой – минус; круги разного цвета по звукам, карточки с буквами). Дети выполняют задание, либо оценивают его правильность. Карточки могут использоваться при изучении любой темы с целью проверки знаний учащихся, выявления пробелов в пройденном материале. Удобство и эффективность их заключаются в том, что сразу видна работа каждого ребёнка.

2. Широко используется приём с различными цветовыми изображениями.

Они показывают карточку в соответствии с их настроением в начале и в конце занятия. В данном случае можно проследить, как меняется эмоциональное состояние ученика в процессе занятия.

«Дерево чувств» – учащимся предлагается повесить на дерево яблоки красного цвета, если они чувствуют себя хорошо, комфортно, или зелёного, если ощущают дискомфорт.

«Море радости» и «Море грусти» – пусти свой кораблик в море по своему настроению. Рефлексия окончания занятия.

Наиболее удачным на сегодняшний момент считается обозначение видов заданий или этапов занятия картинками (символами, различными карточками и т. д.), помогающими детям в конце занятия актуализировать пройденный материал и выбрать понравившийся, запомнившийся, наиболее удачный для ребёнка этап занятия, прикрепив к нему свою картинку.

3. На уроках математики и русского языка можно использовать метод «Заводной карандаш»

- графический диктант
- рисунок по образцу
- работа по шаблону

Такие игры способствуют развитию мелкой моторики, расслабляют ребенка, снимают эмоциональное напряжение. У детей повышается любознательность; расширяется словарный запас; приобретаются навыки игровой, учебной и экспериментально-поисковой деятельности.

Разработанная система коррекционно-воспитательных воздействий, которые осуществляются наряду с медицинскими воздействиями, а иногда и опережают их в процессе предаппаратной подготовки, способствуя развитию у детей зрительного восприятия сложных объектов и изображений. Такой подход к восстановлению зрительной функции у детей с нарушением зрения необходим для последующих занятий на специальной медицинской аппаратуре.

Своеобразие развития детей с теми или иными дефектами органов зрения обнаруживается в двух направлениях: с одной стороны, отмечаются

отрицательные последствия аномального развития вследствие нарушения зрения; с другой стороны, в ходе обучения и воспитания возникают и развиваются компенсаторные процессы, мобилизуются разнообразные защитные средства, противодействующие нарушенному ходу развития и способствующие нормализации деятельности центральной нервной системы и всего организма.

Огромными резервными возможностями развития располагает человеческий организм. В процессе обучения и накопления опыта нервные связи, которые находятся в коре больших полушарий мозга человека подвергаются изменению и становятся более сложными, подвижными и многосторонними. Это увеличивает познавательные возможности детей и повышает их обучаемость. За счет использования других сенсорных функций (слуховая, тактильная, мышечная и другие виды чувствительности), так и за счет использования высших форм познавательной деятельности происходит компенсаторная перестройка. Восполнять пробелы зрительного восприятия позволяют накопленные знания.

В отличии от других видов чувствительности, зрительная система располагает огромными возможностями компенсаторного развития, которые при нормальном зрении, как правило, не используются или в случаи необходимости, используются лишь частично. По мере накопления знаний и опыта в процессе обучения возникают различного рода замещения и перестройки, способствующие восстановлению, исправлению недоразвитых функций.

Процессы компенсации у детей с нарушениями в развитии имеют специфические особенности. Дело в том, что у детей многие функции ЦНС находятся в состоянии формирования. Детский организм обладает огромной пластичностью и податливостью. При оценке возможности обучаемости ребенка следует учитывать не только сформировавшиеся функции, но и находящиеся в стадии созревания и становления. Ход развития слабовидящих детей подчиняется тем же закономерностям, которые имеют место у нормально видящих детей. В связи с этим в принципе сохраняется возрастная периодизация, закономерные соотношения между процессом развития и процессами обучения и воспитания.

Процессы компенсации формируются в условиях обучения и зависят от содержания, методов и условий учебной работы, а также от развития самостоятельной активной деятельности детей. В связи с этим обучение, способствующее активизации высших форм познавательной деятельности, имеет важное значение не только для сознательного и глубокого усвоения знаний, но и для компенсации недостатков зрения и разностороннего развития детей. Под влияние обучения появляются новые психические свойства, способствующие ускорению темпов развития ребенка, формируются новые способы овладения знаниями и умениями, что в свою очередь, оказывает влияние на улучшение деятельности зрительной системы.

Выводы. Благодаря созданным условиям, согласно адаптированной общеобразовательной программе вариант 4.1, у детей сформировалось чувство уверенности в своих способностях. Мы с успехом, занимая все призовые места, принимаем участие во всех муниципальных и региональных олимпиадах и конкурсах, спортивных мероприятиях, фестивалях. С большим удовольствием

Кроме этого, детские психологические проблемы имеют тенденцию к нарастанию с возрастом, особенно, в пубертатном периоде и дети с сенсорными нарушениями в этом не являются исключением, так как часто демонстрируют большое количество психосоциальных проблем (Garrison W., McQuiston S.,1989).

Мы также пока слишком мало знаем о различиях во влиянии на семейную систему разных сенсорных нарушений, особенно, в их умеренной и тяжелой степени, поэтому в качестве уникальной модели для изучения стресса повседневной жизни были выбраны неполные семьи, воспитывающие слепых и глухих подростков с разной степенью выраженности сенсорного дефекта. Эти семьи годами живут в условиях хронического стресса и вынуждены как-то «справляться» с ним, что способствует выработке специфических когнитивных и эмоциональных стилей в оценке стрессора и его преодолении. Последствия первичного шока от постановки диагноза в таких семьях уже позади, но данная фаза жизненного цикла семьи является самой стрессогенной, поскольку подростковый возраст представляет угрозу для ее нормализации независимо от того, есть ли у их ребенка нарушение или нет, а для единственного родителя – это время становится серьезным «испытанием на прочность».

И наконец, основным недостатком в изучении семейного стресса и копинга в «особых семьях» является традиционное использование ретроспективных опросников и методик, которые проводятся в искусственных (экспериментальных), а не естественных условиях. Получаемый таким образом материал имеет значение, прежде всего, для понимания когнитивной репрезентации прошлых событий и не дает представления о реальных процессах, действительно происходящих в этих семьях. Повторные, но не систематические исследования (например, до, во время и после какого-либо события) также не дают ясной и последовательной картины. Сегодня работ, в которых используется наблюдательная модель, можно буквально пересчитать по пальцам, главным образом, в силу ее трудоемкости в проведении и обработке огромного количества эмпирических данных (Goode D.A., 1984). В то время как, вопрос о нормализации или приспособлении семьи с течением времени к потребностям слепого /глухого ребенка заслуживает самого пристального внимания.

Данное исследование представляет собой систематическое наблюдение за неполными семьями с ребенком-инвалидом, с целью оценки влияния инвалидности ребенка на всю семейную систему. Зависит ли оно от типа сенсорного дефекта? Существенно ли различаются семьи друг от друга в использовании копинг-стратегий и в их паттерне регуляции/корректировки? Что оказывает наиболее патогенное влияние на семью – потеря зрения или глухота ребенка и в чем его специфичность? Ответы на данные вопросы можно получить, если изучать влияние нарушения ребенка на всю семейную систему в течение длительного периода времени или даже на разных фазах жизненного цикла семьи.

Формулировка цели статьи. Нашей задачей стала попытка выявить, какие стрессоры как внутри, так и вне семьи влияют на исход детской и родительской психической адаптации в «особых» семьях с единственным родителем.

Изложение основного материала статьи. Для исследования применялся подход с получением репрезентативной выборки стрессовых эпизодов,

Психология

УДК 159.922.7 + 159.922.76-056.2
ББК Ю962.19
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и дифференциальной психологии Михайлова Надежда Федоровна
Санкт-Петербургский государственный университет (г. Санкт-Петербург)

СТРЕСС ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНИ И СОВЛАДАНИЕ С НИМ В НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ СЛЕПЫХ И ГЛУХИХ ПОДРОСТКОВ (ЧАСТЬ I)

Исследование поддержано грантом РГНФ № 16-06-00228

Аннотация: Метод систематического наблюдения позволяет раскрыть механизмы семейного стресса и семейного копинга в «особых семьях» — как происходит «заражение тревогой» и ее преодоление в семье. Тип сенсорного дефекта ребенка существенно определяет специфику переживаемых семьей повседневных стрессоров и эмоций. Семьи слепых отличались большей конфликтностью как внутри, так и вне семьи, а также более выраженными негативными эмоциями в стрессовой ситуации, нежели семьи глухих.

Ключевые слова: семейный стресс, стрессовые эмоции, копинг, слепота, глухота.

Annotation. Method of systematic observation gives an opportunity to uncover the mechanisms of family stress and family coping – how appears “contagion with anxiety” and it’s overcoming in family. The type of the child’s sensory defect determines to a considerable extent the specificity of daily family stressors and emotions. The families with blind children were characterized by a greater conflict-proneness inside and outside the family as well as by stronger negative emotions in stressful situations in comparison with the families with deaf children.

Keywords: family stress, coping, stressful emotions, deaf, blind.

Введение. Когда на семью обрушивается стресс, вызванный болезнью или инвалидностью ребенка, семья как единое целое начинает хуже «работать», в результате чего к существующим повседневным трудностям заботы о больном ребенке добавляется еще стресс развода и проблемы одинокого родительства (N.Hobbs et all., 1986). На сегодняшний день объективная реальность такова, что огромное количество детей с нарушениями в развитии живут с единственным родителем.

Несмотря на то, что семьи детей с сенсорными нарушениями ранее изучались, основная масса исследований была посвящена семейному кризису, вызванному первоначальным шоком после обнаружения глухоты/слепоты у ребенка, что является явно недостаточным для определения механизмов приспособления родителей и семьи в целом к сенсорному дефекту ребенка по мере его взросления.

Не было также предпринято значительных исследований, которые могли бы выяснить - как полнота семьи влияет на успешность или неуспешность ее функционирования, из-за чего наши представления о взаимоотношениях неполной семьи и нарушений у детей по-прежнему достаточно противоречивы и далеко не всегда свидетельствуют о плохой приспособленности семьи.

наши дети участвуют в проектной деятельности, в концертных программах, в творческих театрализованных представлениях.

А самое главное, всеми обучающимися усваивается образовательная программа. Осуществляется успешная интеграция выпускников в общеобразовательные школы, инклюзивные классы для дальнейшего обучения. Все выпускники классов охраны зрения прекрасно социально адаптированы и полностью готовы к жизни в социуме, у всех обучающихся сформирована культура зрительной работы на уроке и в повседневной жизни.

Приведем пример лишь одной ученицы прошлого выпуска - Орешкина Алина. Наряду с нарушением зрения, у нее очень сложные диагнозы… Благодаря адаптированным условиям она научилась справляться со своим недугом. В 2014 году, будучи ученицей 4 класса охраны зрения, она стала стипендиатом премии мера города, в 2016 году, обучаясь в инклюзивном 7 классе, она получила премию губернатора Московской области.

То есть, можно сделать вывод, что несмотря на имеющуюся у детей зрительную патологию, различной степени тяжести, все они выпускаются полностью социально адаптированными к современным условиям жизни.

Литература:

1. Аветисов Э.С. Руководство по детской офтальмологии / Э.С. Аветисов, Е.И. Ковалевский, А.В. Хватова. — М.: Медицина, 2000. – 496 с.
2. Аветисов, Э. С. Содружественное косоглазие [Текст] / Э. С. Аветисов. – М.: Медицина, 1977. – 312 с.
3. Малева З.П. Подготовка детей дошкольного возраста с нарушением зрения к плеопто-ортоптическому лечению / З.П. Малева – М.: Парадигма, 2009. – 127 с.
4. Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы СанПиН 2.4.2.3286-15 "Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья" (утверждены постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 10 июля 2015, N 26, зарегистрировано в Минюсте РФ 14 августа 2015, регистрационный N 38528).

Педагогика

УДК 378.172

аспирант Валеев Марат Амерханович
Башкирский государственный педагогический
университет имени М. Акмуллы (г. Уфа)

ФАКТОРЫ ВЛИЯЮЩИХ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТЕЙ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. Важнейшими факторами формирования здорового образа жизни студентов являются образование и просвещение в системе гигиенических знаний, навыков и умений, направленных на сохранение и укрепление здоровья. Это также и воспитание - долгий и трудный процесс педагогического воздействия на человека на всем протяжении его роста и развития, становления его личности, характера, в том числе формирование установки на здоровый образ жизни.

Ключевые слова: ценность, здоровый образ жизни, студент, педагогический процесс.

Annotation. Education and enlightenment in the system of hygienic knowledge, skills and abilities aimed at preserving and strengthening health are the most important factors in the formation of a healthy lifestyle for students. This is also education - a long and difficult process of pedagogical influence on a person throughout his growth and development, the formation of his personality, character, including the formation of an installation for a healthy lifestyle.

Keywords. value, healthy lifestyle, student, pedagogical process.

Введение. Современное развитие России связано с модернизацией в сфере образования, которая в первую очередь затрагивает проблемы формирования человека и гражданина, интегрированного в современное общество. Успешным в различных областях жизнедеятельности может быть человек, который ориентирован на здоровый образ жизни (ЗОЖ). Однако, как свидетельствует анализ исследований в данной области, у большинства россиян, особенно молодого поколения страны, не сложились ценности, обусловливающие такой образ жизни.

Формулировка цели статьи. Цель статьи: рассмотреть формирование ценностей здорового образа жизни студентов, как сложный педагогический процесс, формирование которого важно не только для самого учащегося, но и для экономики страны.

Изложение основного материала статьи. В документах об образовании [1] особое внимание уделяется проблемам здоровья и ЗОЖ учащейся молодежи. Высшая школа включается в решение проблемы формирования ЗОЖ студентов посредством обновления соответствующих педагогических форм, методов и средств.

Общепринято рассматривать понятие здорового образа жизни (ЗОЖ) как медицинский термин, выражающий отсутствие патологических изменений в организме человека вследствие соблюдения им основных медико-гигиенических норм. Именно медикам принадлежит ведущая роль в формировании ЗОЖ. И, оно, безусловно, должно начинаться еще в стенах

возникают трудности, кто вам оказывает помощь?» обучаемые выделяют профессорско-преподавательский состав, друзей и родителей. Для курсантов этого курса очень важным является процесс взаимодействия с собакой, установление психологического контакта, высокие показатели дрессировки, и в случаи неудач, сложностей и низкой успеваемости возникает желание завершить процесс обучения.

Выпускники основными сложностями в процессе обучения считают недостаточное количество времени для написания дипломной работы и трудности в освоении некоторых дисциплин. С проблемами курсанты справляются самостоятельно или обращаются за помощью к друзьям. На вопрос, «Присутствуют ли в вашей жизни минуты отчаяния и разочарования?», 100% отвечают, что «нет». Однако высказывают опасения, в отношении распределения в учреждения и органы уголовно-исполнительной системы, в связи с нестабильной кадровой ситуации по факту сокращения должностей кинологического профиля.

Выводы. Резюмируя вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что трудности которые испытывают курсанты в процессе обучения в Пермском институте ФСИН России вполне закономерны и относятся к нормативным кризисам, которые были описаны выше. Коэффициент враждебности, который был выявлен у выпускного курса, превышает незначительно нормы допустимого (выше среднего). На наш взгляд, это может быть связано с подготовкой к итоговой государственной аттестации, которая потребует в первую очередь не только уровня знаний, но и психологической готовности и уверенности в себе. Кроме этого, курсанты готовятся приступить к самостоятельной трудовой деятельности, в которой кардинально измениться ситуация развития, появится новые социальные роли, принципиально новый вид деятельности и выпускник вновь окажется в ситуации адаптации. Чувства неизведанного и незнакомого возможно способствуют повышению уровня агрессивности.

Знание психологических особенностей, закономерностей и механизмов кризисных явлений позволяет их учитывать и конструктивно преодолевать. Переживание кризиса влияет коренным образом на перестройку структуры личности, вызывая психическую напряженность, отрицательные эмоции, заниженную самооценку, стимулируя при этом дальнейшее профессиональное развитие. Личность, оказавшаяся в кризисной ситуации, несомненно, нуждается в психологической поддержке и сопровождении, что должно являться ведущим направлением в деятельности образовательных организаций ФСИН России.

Литература:

1. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессиональных деструкции. — М.: Академический проект, 2005. — 240 с.

2. Кусакина Е.А. Профессиональное самовосприятие будущих специалистов ФСИН России и психологические пути его совершенствования: монография / Е.А Кусакина. — Пермь: ФКОУ ВПО Пермский институт ФСИН России, 2015.

3. Маркова А.К. Психология профессионализма. — М.: Знание, 1996. — 308 с.

Таблица 2

Название шкалы	**Уровень выраженности**		
	низкий	средний	высокий
Физическая агрессия	0-3	4-5	6-10
Вербальная агрессия	0-4	5-6	7-12
Косвенная агрессия	0-3	4-5	6-10
Негативизм	0-3	4-5	6-10
Раздражительность	0-3	4-5	6-10
Обида	0-3	4-5	6-10
Подозрительность	0-3	4-5	6-10
Чувство вины	0-3	4-5	6-10

Сочетание определенных шкал, согласно методологии исследований агрессивности формирует соответствующий индекс. Так индекс агрессивности это обобщенная характеристика, отражающая уровень реакции личности на реальную или кажущуюся обстановку, несущую угрозу. Включает в себя физическую, косвенную и вербальную агрессию. Индекс враждебности обобщенная характеристика, проявляющаяся в негативной оценке людей и событий, сопровождающаяся негативными эмоциями.

Сравнительный анализ результатов по методике Басса-Дарки показывает (рис.1), что индекс враждебности значительно превышает уровень агрессивности. Интегральные характеристики еще раз подтверждают, что у курсантов второго и четвертого курса индекс враждебности выше, чем на остальных курсах.

Кроме этого, курсантам было предложено пройти анонимное анкетирование с целью выявления сложностей и трудностей на этапе обучения. Так, на вопрос, «Какие сложности вы испытываете, обучаясь в Пермском институте ФСИН России?», 15 % респондентов с 1 по 4 курс отметили, что их нет; 85% к основным затруднениям отмечают недостаток времени для самостоятельной подготовки, сложность привыкания к требованиям преподавателей, сложности в понимании отдельных дисциплин, нехватка времени на подготовку к занятиям, занятость в парко-хозяйственной деятельности. С возникающими трудностями первокурсники (60%) справляются самостоятельно, (35 %) помощь оказывают сокурсники, (25%) родители поддерживают, (10%) командиры взводов и вера в Бога (17%). На вопрос «Хотели бы вы завершить обучение в Пермском институте ФСИН России?» – 96% ответили «нет», остальные указывают, что такое чувство иногда возникает из-за отдаленности родных и близких. В отличие от первого курса с возникшими трудностями, в первую очередь, помогают справиться однокурсники, 50% опрошенных отметили, что только благодаря начальнику курса и командиру взвода удается преодолеть возникающие сложности в учебе и службе. 25 % опрошенных утверждают, что вера в собственные силы и особенности характера могут способствовать достижению собственных целей. Лишь незначительная часть обучающихся второго курса (4%) испытает минуты отчаяния и не желает продолжать службу в Пермском институте ФСИН России. Курсанты третьего курса отмечают недостаток времени для дрессировки собак и написания курсовой работы. На вопрос, «Если у вас

медицинских ВУЗов, где студенты-медики получают теоретические и практические знания по этой проблеме.

Важнейшими факторами формирования здорового образа жизни студентов являются образование и просвещение в системе гигиенических знаний, навыков и умений, направленных на сохранение и укрепление здоровья. Это также и воспитание - долгий и трудный процесс педагогического воздействия на человека на всем протяжении его роста и развития, становления его личности, характера, в том числе формирование установки на здоровый образ жизни. От того, что будет заложено в человеке с самого раннего детства, во многом будут зависеть его мировоззрение, культура и образ жизни.

Сознание здорового образа жизни это комплекс знаний и навыков по самосохранению здоровья человека, целенаправленное отношение к своей деятельности с учетом защиты собственного здоровья и здоровья общества, а также охрана жизни человека от имеющихся в современных жизненных ситуациях от различных рисков и угроз медицинского, экологического, социального и экономического характера. В настоящее время целенаправленное формирование указанных навыков и знаний через семью и национальные традиции, систему образования, другие различные социальные системы является велением времени, которое убедительно показывает, что сознание здорового образа жизни является сложным по содержанию и разветвленным философским, идейным, социально-политическим понятием. Сознание здорового образа жизни из-за дня в день приобретает большую значимость, интегрируется с различными сферами жизни, с социальной точки зрения и совершенствуясь, эволюционно развиваясь и трансформируясь, превращается в социально-философскую категорию.

Педагогическим содержанием ценностей здорового образа жизни является целенаправленная организация педагогического процесса, сориентированного на формирование ценностей здорового образа жизни, и этот педагогический процесс направляется на формирование в учащемся отборных, научных, исторических, практических знаний и опыта посредством различных педагогических инструментов, методов и форм, с учетом возрастной дифференциации учащихся [2].

Формирование ценностей здорового образа жизни у студенческой молодежи осуществляется через:

систему высшего и средне-специального образования;

систему семейного воспитания, через прививание семейных и национальных ценностей;

целенаправленную деятельность государственных и негосударственных систем.

Имеются экономический, социальный, антропогенный, политический, исторический, педагогический, психологический, национально-ментальный и интегрированный факторы влияющие влияющие на формирование ценностей здорового образа жизни.

Сознание здорового образа жизни считается явлением историческим. Ибо, как только человечество сформировалось в качестве социального явления, его интересуют вопросы собственного здоровья, правила охраны здоровья, правила достижения долголетия. Вопросы ценностей здорового образа жизни являлись неотъемлемой составной частью всех древних цивилизаций. В частности Греко-Римской, Древнее Китайской, Древнеиндийской, Согдийской

культур, Египетской культуры, а также всех существующих религиозных конфессий (христианской, еврейской, буддийской, исламской). Еще в те времена были разработаны различные аспекты и рецепты охраны здоровья человека, примитивные навыки оказания медицинской помощи.

Распространение здорового образа жизни - это мощнейший инструмент, который во все времена и в самых разных странах использовался в контексте государственной политики. Под пропагандой здорового образа жизни понимается целый комплекс мероприятий, направленных на его популяризацию, в том числе – просветительские программы, общественные движения, реклама в СМИ и проч. [3].

Поддержание телесного и психического здоровья — одна из древнейших традиций российского общества. Бережное отношение к здоровью издавна транслировалось детям в виде устных правил, религиозных норм.

Несмотря на деятельность М.В. Ломоносова, А.Н. Радищева, Л.И. Бецкого и других прогрессивно мыслящих педагогов и общественных деятелей, русская официальная педагогика первой половины XIX века оставалась схоластичной, далекой от интересов развития ребенка. Прогрессивные взгляды на воспитание детей, распространившиеся к тому времени в Западной Европе, проникали в Россию крайне медленно. В этом отношении большой интерес представляет «Руководство к педагогике, или науке воспитания» инспектора императорских классов в Санкт-Петербурге А. Ободовского, прошедшее цензуру и изданное в 1835 году.

К середине XIX века общественное увлечение новыми идеями в педагогике, необходимостью воспитания нового человека заметно выросло и привлекло пристальное внимание к педагогическим проблемам А.И. Герцена, В.Г. Белинского, Н.А. Добролюбова.

Основой педагогических взглядов В.Г. Белинского являлась идея о гармоничном развитии человека. Кроме умственного и нравственного он придавал значение и физическому воспитанию, считая необходимым охранять здоровье детей, развивать их физические силы путем установления правильного образа жизни, организации игр, выполнения гимнастических упражнений. Им подчеркивалась также необходимость соблюдения правил гигиены и усвоения естественно-научных знаний о человеке [4].

Дальнейшее развитие эти идеи находят в трудах Н.А. Добролюбова. В статье «Органическое развитие человека в связи с его умственной и нравственной деятельностью» он утверждает, что человек, «не умея еще возвыситься до идеи о всеобщем единстве и гармонии, ...и в себе, как в природе, предполагает существование различных, неприязненных друг другу начал», подразумевая противопоставление душевного и телесного.

Н.А. Добролюбов считал, что человека надо рассматривать как единое целое, так как разложив его на части (что можно сделать в рассуждениях), мы не видим сути. Это, по его образному выражению, все равно, что, разложив на части скрипку, искать, «где в ней сидит звук». Примечательно, что гармонию в человеке он и считает проявлением здоровья: «... вникнувши в этот взгляд, немудрено понять, в каком смысле здоровье может быть принимаемо за верховную цель развития человека. Ясно, что для правильного проявления душевной деятельности мы должны иметь правильно развитые, здоровые органы».

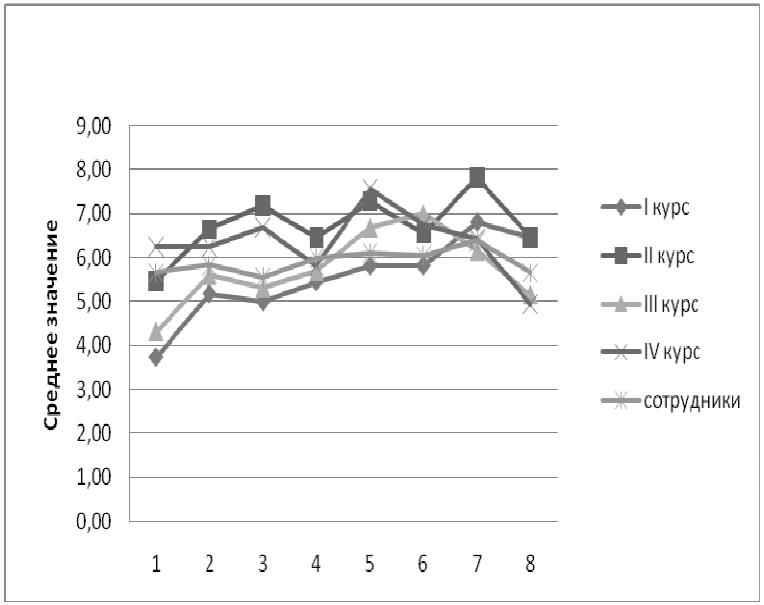


Рисунок 1. Значение форм агрессивных и враждебных реакций

Примечание: 1 – физическая агрессия; 2 – вербальная агрессия; 3 – косвенная агрессия; 4 – негативизм; 5 – раздражительность; 6 – обида; 7 – подозрительность; 8 – чувство вины

Анализируя уровень выраженности форм агрессивных и враждебных реакций необходимо отметить, что у всех респондентов отмечается высокий и средний уровень агрессивных тенденций (таблица 2). Минимальный показатель выявлен на первом курсе, а лидирующую позицию занимает второй курс. У курсантов первого курса выявлен высокий уровень подозрительности, который проявляется некоторое недоверие и осторожность по отношению к людям, их поступкам. Остальные показатели располагаются в диапазоне среднего уровня выраженности. На втором курсе все формы, кроме физической агрессии имеют высокий уровень выраженности. Курсанты характеризуются вспыльчивостью, резкостью, грубостью. В их поведении допустимы как вербальные, так и невербальные формы вымещения своего неудовольствия по отношению к окружающим. Раздражительность и обидчивость характерны для курсантов третьего курса. Структура личности курсанта 4 курса представляет собой сочетание всех форм агрессивного поведения, за исключением чувства вины. У респондентов отсутствует угрызение совести, чувства невыполненного долга перед окружающими.

Таблица 1

Шкалы методики	I курс		II курс		III курс		IV курс	
	M	I и II U	M	II и III U	M	III и IV U	M	IV и ОС U
Физическая агрессия	3,73	32,00	5,45	56,00	4,31	48,50*	6,25	122,0
Вербальная агрессия	5,18	33,00	6,64	55,00	5,62	89,00	6,25	128,0
Косвенная агрессия	5,00	19,50**	7,18	31,50*	5,31	59,60*	6,69	86,00*
Негативизм	5,45	44,00	6,45	54,50	5,69	101,0	5,81	131,0
Раздражительность	5,82	28,50	7,27	58,00	6,69	77,00	7,56	84,50*
Обида	5,82	41,50	6,55	67,50	7,00	95,50	6,75	118,00
Подозрительность	6,82	42,00	7,82	44,00	6,15	99,00	6,44	141,00
Чувство вины	6,45	58,50	6,45	47,50	5,15	95,50	4,94	116,00
Индекс агрессивности	4,45	21,00**	6,27	35,00*	5,00	57,00*	6,38	101,0
Индекс враждебности	6,64	36,50	7,55	56,50	6,62	103,00	6,75	128,5

Примечание:
достоверность различий (по U –критерию Манна-Уитни) на уровнях:
** - $p \le 0,05$;*
*** - $p \le 0,01$; M – среднее значение по шкалам методик*

Анализ покурсовой динамики выраженности различных форм агрессии показывает (таблица 1, рис.1), что косвенная агрессия имеет неравномерный характер проявления от курса к курсу. Статистически значимые различия наблюдаются на всех курсах. Так, курсанты второго курса (на уровне $p \le 0,01$) по сравнению с первым, становятся менее недоброжелательными и более озлобленными, для них характерна клевета, злые шутки, упреки. В неблагоприятных ситуациях они могут себе позволить взрывы ярости, проявляющиеся в топанье ногами, битье кулаком по столу и др. К третьему курсу уровень скрытой агрессии значительно снижается (на уровне $p \le 0,05$) и к четвертому (на уровне $p \le 0,01$) опять наблюдается рост. Существенные изменения наблюдаются между третьим и четвертым курсом (на уровне $p \le 0,05$) по уровню физической агрессии. Причинение физической боли для выпускников более допустимая форма разрешения различного рода ситуаций. В связи с этим вполне закономерно увеличение раздражительности (на уровне $p \le 0,05$) , которая проявляется в готовности к проявлению негативных чувств при малейшем раздражении. Курсанты выпускного курса становятся самыми уязвимыми и восприимчивыми в отношении к любым ситуациям, где их ожидания не совпадают с реальностью.

Гармоничное развитие человека как цель общественного развития, как цель образования, которое можно рассматривать в качестве «полного здоровья» человека, имеет своими истоками идеи гуманистов эпохи Возрождения. Они во многом определяли развитие педагогической мысли в XVIII-XIX вв. не только в России, но и во всей Западной Европе. Принцип природосообразности, выдвинутый Я.А. Коменским, получил свое развитие в работах Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, А. Дистервега именно в отношении поиска средств для полноценного, гармоничного развития человека. А. Дистервег, например, считал, что «при воспитании молодежи часто достаточно только отстранять все противоестественное, потому что тогда здоровая натура человека сама собой вызовет его благоприятное развитие». Педагогическая мудрость, по его мнению, состоит в том, чтобы «исследовать природу человека, природу ребенка и ход развития детской природы вплоть до сформировавшейся природы взрослого человека».

Прогрессивные идеи западноевропейской педагогики, распространившиеся к 60-70-м гг. XIX в. в России, определили дальнейший интерес отечественной педагогической науки к исследованию природы ребенка.

Первым таким отечественным исследованием явился труд К.Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (1867-1868). В ней утверждается, что педагогу недостаточно знать принципы и конкретные правила воспитания, а необходимо «изучать сколь возможно тщательней физическую и душевную природу человека вообще, изучать своих воспитанников и окружающие их обстоятельства», так как любая педагогическая мера в конкретных обстоятельствах может иметь как полезные, так и вредные последствия.

Одним их первых исследователей, последовавшим за К.Д. Ушинским, был П.Ф. Лесгафт. Будучи по образованию врачом, в дальнейшем — доктором медицины, как Н.И. Пирогов и В.М. Бехтерев, он в своей научной деятельности значительное внимание уделял педагогическим проблемам. В работе «Семейное воспитание ребенка и его значение» (1885) П.Ф. Лесгафт анализирует роль внутриутробного развития, способов семейного воспитания на становление различных типов личностей детей.

Позиция П.Ф. Лесгафта в отношении физического воспитания в таком понимании трактовалась как осознанный процесс воздействия физических упражнений на человека с целью формирования двигательных умений, навыков и специальных знаний. Конечной целью воспитания П.Ф. Лесгафт видел становление «нормальной» («идеальной») личности, которая может не только мыслить, что получается в результате только умственного развития; не только действовать, что может произойти в результате только физического совершенствования; но человека, самостоятельного в своих действиях; человека, который может творчески мыслить, сообразовывая свои действия с внутренними истинами, и быть при этом деятельным, активным.

Физическое воспитание, по Лесгафту, должно быть направлено на умение «дифференцировать» двигательную деятельность на отдельные действия, что способствует овладению рациональными движениями с «наибольшим эффектом при наименьших затратах сил и времени».

Рассматривая взгляды П.Ф. Лесгафта на роль физического образования в целостном гармоничном развитии человека, представляется целесообразным,

нарушив хронологию исторического анализа экспериментальной педагогики и смежных с ней наук, проанализировать целостно точку зрения на эту проблему представителей гигиенического направления физического воспитания вплоть до начала XX в.

Основоположником гигиенического направления физического образования был известный детский врач и педагог, редактор журнала «Вестник образования» Е.А. Покровский (80-90-е гг. XIX в.). Им впервые была создана целостная концепция гигиенически-направленного физического воспитания. Подходы Е.А. Покровского к исследованию проблем физического воспитания получили дальнейшее развитие в трудах И.Я. Герда, Е.М. Дементьева, А.В. Зака, Н.С. Филитиса, Г.Ю. Явейна и других.

Представители гигиенического направления видели цель физического воспитания в достижении высокого оздоровительного эффекта, содействии всестороннему развитию физических способностей ребенка. Акцент соответственно делался на проблеме подбора физических упражнений, которые в большей степени влияли на деятельность внутренних органов и вовлекали в работу одновременно многие мышечные группы, то есть тренировали системы жизнеобеспечения. В отличие от П.Ф. Лесгафта, представители гигиенического направления в игре видели основное средство физического воспитания. По их мнению, именно в игре учащиеся наилучшим способом овладевали азбукой движения. Несмотря на разницу в подходах к цели и формам физического воспитания, все прогрессивные педагоги и врачи настаивали на введении уроков физкультуры отдельными занятиями от 3-4 раз в неделю (Е.А. Покровский) до 6 раз (П.Ф. Лесгафт).

Объединению взглядов Лесгафта и Покровского способствовали работы В.В. Гориневского (начало XX в.), который определял задачи физического воспитания следующим образом.

• Первая задача — сохранение и укрепление здоровья. Оздоравливающий эффект упражнений, по его мнению, проявляется тогда, когда они распространяются на все тело, вызывают оживление всех функций, укрепляют дыхательную и сердечно-сосудистую систему.

• Вторая задача — это выработка умения пользоваться своими силами, достигать результатов с наименьшей затратой времени в кратчайший срок.

• Третья задача — формирование нравственно-волевых качеств с развитием положительных черт характера.

Ученый подчеркивал, что упражнения для детей не должны быть специализированы; кроме того, крайне важным является необходимость учета индивидуальных и возрастных особенностей детей, так как не все упражнения оказывают на них положительное влияние. Таким образом, инициированная исследованиями К.Д. Ушинского, получившая теоретическую основу в работах П.Ф. Лесгафта, в России к началу XX столетия сложилась определенная система взглядов на физическое воспитание, способствующая как сохранению здоровья, так и общему физическому развитию детей.

Помимо физического воспитания в рамках экспериментальной педагогики, психологии и физиологии, начиная с 70-х годов XIX в., появился ряд исследований, в которых изучалось непосредственное влияние обучения на здоровье детей.

Первоначальные гигиенические исследования были нацелены на выяснение причин «школьных болезней»: нарушение зрения, искривление

может быть смена ведущей деятельности или изменение социальной ситуации, т.е. факторы, независящие от личности. И только на последующих стадиях преобладающее значение имеют факторы субъективного характера такие как, изменение «Я-концепции», рост самооценки и уровня притязаний, проявление стремления к самосовершенствованию, самоутверждению. Неспособность личности справиться с кризисами как естественным явлением профессионального становления личности приводит к возникновению профессиональных деструкций.

Обращаясь к вопросам психологических детерминант возникновения профессиональных деструкций необходимо отметить, что в отечественной психологии (А.А. Дергач, А.К. Маркова, В.Д. Шадриков), выделено три группы:

объективные, связанные с социально-профессиональной ситуацией (имидж, характер профессии, профессионально-образовательная среда);

субъективные, обусловленные особенностями личности и характером профессиональных взаимоотношений;

объективно-субъективные, порождаемые системой и организацией профессионального процесса, качеством управления, профессионализмом руководителей [3].

Изложение основного материала статьи. Несмотря на преобладание объективных факторов, способствующих возникновению профессионального кризиса, немаловажное значение имеют и психологические свойства, и личностные качества курсантов. Так, агрессивные тенденции рассматриваются как противоположные адаптивным и выступают в качестве проявления деструктивного поведения. Для диагностики агрессивных и враждебных реакций, определения уровня агрессивности в структуре личности нами была использована методика Басса-Дарки и анонимное анкетирование, направленное на изучение возможных трудностей и проблем, которые испытывают обучающиеся. В исследовании приняли участие курсанты с I по IV курс, обучающиеся по направлению подготовки 36.03.02 «Зоотехния » в количестве 82 человек.

Как известно, высокий уровень агрессивности личности влияет на социальное поведение, способствует проявлению соперничества, конфронтации в отношениях и конфликтов с окружающими людьми, препятствует успешности деятельности. Агрессивные проявления рассматриваются как мотив, самоценность, средство или инструмент. При этом подразумевают, что оба вида агрессии могут проявляться как под контролем сознания, так и вне, и сопряжены с эмоциональными переживаниями - гневом, враждебностью. В психологической практике и для нашего исследования в большей степени интересует мотивационная агрессия как прямое проявление реализации присущих личности деструктивных тенденций.

Определив уровень таких деструктивных тенденций, можно с большей степенью вероятности прогнозировать возможность проявления открытой мотивационной агрессии.

and hostile reactions of the students from I to IV course. Within the anonymous survey identifies possible difficulties and challenges arising at the stage of development of the profession.

Keywords: a professional crisis, cadet dog handler, a form of aggressive and hostile reactions, guilt, irritability.

Введение. В соответствии с концептуальным подходом (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцева) объектом исследования является профессиональное становление личности, критериями стадиальности профессионального становления личности являются социальная ситуация развития и ведущая деятельность, а переход от одной стадии к другой сопровождается нормативными профессионально-обусловленными кризисами. Следовательно, понятие «профессиональный кризис» представляет собой вполне закономерное явление, возникающее независимо от самой личности. Однако как отмечает Е.Ф. Зеер, кризис профессионального становления личности является результатом сенситивных периодов образования профессиональных деструкций. Непродуктивный выход из кризиса искажает профессиональную направленность, способствует формированию негативной профессиональной позиции, что влечет за собой активизацию процесса образования профессиональных деструкций» [1]. Профессиональный кризис сопровождается кардинальной перестройкой профессионального сознания, деятельности и поведения в целом, что переориентирует личность на новые цели, планы, способы выполнения деятельности и, в конечном счете, приводит к смене профессии и образа жизни. Источником возникновения этого феномена на разных стадиях могут выступать как объективные, так и субъективные факторы. С учетом того, что объектом нашего исследования являлись респонденты, находящиеся на разных этапах профессионализации, возникает необходимость рассмотрения основных стадий профессионального развития и возможные психологические кризисы.

В концепции профессионального становления личности выделено несколько стадий: оптации, профессиональное образование и подготовка, профессиональная адаптации, первичная и вторичная профессионализация и мастерство. Так, на стадии профессиональной подготовки, к которой относятся курсанты, закономерно возникает разочарование выбранной профессией, которое выражается в недовольстве некоторыми дисциплинами, условиями служебной деятельности, новой системой взаимоотношений с командирами и преподавателями, что приводит к сомнениям в правильности выбора профессии. Согласно статистических данных и результатов бесед с курсантами, причиной увольнения является не академическая неуспеваемость, а ошибка курсантов в выборе получаемой профессии. Как утверждают курсанты, иллюзорные представления о ее содержательных аспектах не совпали с реалиями службы, что привело к нежеланию учиться в ведомственных образовательных организациях ФСИН России и в дальнейшем проходить службу в уголовно-исполнительной системе [2].

Кризис профессионального выбора в большинстве случаев не доходит до критического конфликтного состояния и носит вялотекущий характер. Ко второму курсу происходит процесс адаптации и к старшему курсу появляется больше практико-ориентированных дисциплин, что снижает неудовлетворенность. Причиной возникновения профессионального кризиса

позвоночника, утомление. В результате была разработана модель образцовой классной комнаты, специальная школьная мебель (Ф.Ф. Эрисман), положение о правильном освещении, которые способствовали профилактике нарушений осанки и зрения учащихся.

Серьезное внимание ученых привлекла разработка гигиенических требований к организации чтения, письма, к оформлению учебников и учебных пособий. Исследования психофизиологического механизма письма помогли сформулировать правила его рациональной организации, учитывающие положение пишущего, расположение его руки, высоту сиденья. Этими проблемами занимались А.С. Вирениус, Н.В. Зак, И.А. Сикорский.

Особое внимание необходимо обратить на то, что формирование школьной гигиены в России проходило на фоне подъема педагогической науки и шло первоначально в общем русле поисков научного основания педагогических процессов.

Характерным являлось стремление ставить и решать гигиенические задачи в сочетании с педагогическими. Круг проблем школьной гигиены в представлении ее основоположников и теоретиков был широк и касался всех сторон жизни ребенка в школе. Н.П. Гундобин, известный русский педиатр, занимавшийся изучением возрастных анатомо-физиологических особенностей детей, считал, что «правильное образование, как его представляют в настоящее время», невозможно без участия гигиены, «которая ставит своей целью заботу об устранении вредного влияния массового скопления детей в школьной обстановке, на правильное развитие как тела, так и ума молодого поколения».

Многочисленные исследования и наблюдения врачей и педагогов свидетельствовали о зависимости здоровья детей не только от внешних условий, но и от самой системы обучения, не согласованной с физиологическими и психологическими требованиями детского организма, а во многом находящейся с ними в прямом противоречии.

Основоположники школьной гигиены сочетали научную деятельность с просветительской и практической. Вопросы школьной гигиены освещались в педагогической прессе, обсуждались на заседаниях научных, врачебных и педагогических обществ, на съездах. Так, на Втором съезде деятелей по техническому и профессиональному образованию (1895) по докладу о педагогических основаниях школьной гигиены была принята Резолюция. Вот ее основные тезисы.

1. Главные вопросы школьной гигиены могут быть решены в теории и осуществлены на деле только при совместном участии врачей, педагогов и семьи.

2. Необходимо школьных врачей сделать полноправными членами педагогических советов и уездных училищных советов.

3. Необходимо устроить для педагогов публичные курсы по школьной гигиене.

Анализируя этапы становления школьной гигиены, необходимо обратить внимание на следующие факты.

• Уже на начальном этапе своего развития гигиенические знания являлись внешними по отношению к педагогической деятельности: «Гигиенически образованному учителю справедливые требования врача покажутся уже совершенно в ином свете, и он охотно будет способствовать их выполнению» (Ф.Ф. Эрисман).

Различие в понимании задач гигиены в начале XX в. и в современности. Так, в начале XX века Ф.Ф. Эрисман подчеркивал, что «гигиена была бы весьма односторонняя, если бы она в своих стремлениях, сохраняя нормальное состояние человеческого организма, не обращала большого внимания на умственную и нравственную сторону человеческой жизни. Нормальные отправления умственных способностей, внутреннее удовлетворение своими занятиями, душевное спокойствие и надежда на будущее суть важные условия физического благополучия».

Ф.Ф. Эрисман изначально подчеркивал важность массово общественного характера санитарных мер, создания таких условий, при которых «без всякого с их (людей) стороны воздействия, обнаруживается действие какого-нибудь общественного учреждения или общего благоустройства на их здоровье». Не возражая против заботы о личном здоровье, Эрисман для гигиены как науки считал приоритетным общественное здоровье. Такое видение проблем гигиенической науки было во многом обусловлено конкретно-историческими условиями: высокой детской смертностью, распространенностью бактериальных инфекций, низким уровнем гигиенической культуры населения.

С точки зрения экономического фактора здоровый образ жизни обладает двумя главными гранями. Во-первых, формирование ценностей здорового образа жизни требует целенаправленных издержек. Вопрос здорового поколения приравнен к вопросу государственной важности. Определенные статьи государственного бюджета ежегодно расходуются на обеспечение и совершенствование деятельности инфраструктуры здоровья. С другой стороны, формирование здорового образа жизни является фактом, непосредственно связанным с жизненными условиями человека и его экономическими возможностями. Следовательно, возникновение отдельных социальных болезней, например анемии, туберкулеза, связано с семейным бюджетом и его приоритетным распределением. Следовательно, экономический рост общества и семьи является основой повышения условий здорового образа жизни. Здесь мы видим, что формирование и повышение ценностей здорового образа жизни непосредственно в одинаковой степени связано и с вниманием, уделяемым государством на проблемы ЗОЖ, и с экономичнскими возможностями как личности, так и возможностями семьи.

Здоровье граждан является одним из наиболее важных составляющих национального богатства. В процессе охраны и укрепления здоровья населения расходуется часть валового внутреннего продукта, но при этом само здоровье является особым экономическим ресурсом, которое во многом определяет эффективность социально-экономического развития.

Нередко можно встретить утверждение о том, что любовь населения какой-либо страны к здоровому образу жизни положительно сказывается на национальной экономике. Попробуем разобраться, так ли это на самом деле или это миф.

Не секрет, что одна из крупнейших расходных статей в любом бюджете – это медицинское обслуживание населения. Чем больше население злоупотребляет курением, употребляет спиртные напитки, ведет сомнительный образ жизни, чем чаще людям приходится обращаться к докторам, а государству эти обращения оплачивать. К счастью, россияне все чаще пытаются бросить курить, а также избавиться от других вредных привычек. Помимо того, что это идет на пользу им самим (не нужно покупать сигареты,

Выводы. По характеру и образу действий конфликтующих сторон на территории Афганистана наблюдаются межэтнические конфликты всех типов - конфликт стереотипов, конфликт «идей» и конфликт действий. Межэтнические конфликты в Афганистане находятся на стадии конфликтного взаимодействия, но в «спящем режиме», переходя то в кровавые столкновения, то затихая.

Литература:

1. Воскресенский А.Д. Конфликты на Востоке – этнические и конфессиональные, М.: Аспект-Пресс, 2008.
2. Вундт В. Психология народов М.: Эксмо, 2002.
3. Кононенко Б.И. Большой толковый словарь по культурологии, 2003.
4. Лалетин Ю.П. Межэтническое взаимодействие в Афганистане
5. Лалетин Ю. П. Формы проявления этнического конфликта в современном Афганистане.
6. Лебедев К.А., Афганистан: язык, литература, этнография, М.: «Муравей», 2003.
7. Махмадшоев Р. Таджики Афганистана в контексте современных международных этнических и этнополитических конфликтов, Душанбе, 2008.
8. Снесарев А.Е., Афганистан. Географическо-политический очерк М., 1922.
9. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология: Учебник для вузов, 4-е изд., испр. и доп. — М.: Аспект Пресс, 2009.
10. Тарас А.Е. Современная этнопсихология. Хрестоматия, Харвест, 2003.
11. D.N. Wilber. Afghanistan. Its people, its society, its culture. New Haven, 1962.

Психология

УДК: 378

кандидат психологических наук Кусакина Елена Аркадьевна
Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования «Пермский институт федеральной службы исполнения наказаний» (г. Пермь)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБУСЛОВЛЕННЫХ КРИЗИСОВ КУРСАНТОВ – КИНОЛОГОВ ФКОУ ВО ПЕРМСКИЙ ИНСТИТУТ ФСИН РОССИИ

Аннотация. В статье рассматриваются психологические особенности возникновения профессионального кризиса курсантов-кинологов, обучающихся по направлению подготовки 36.03.02 «Зоотехния» ФКОУ ВО Пермский институт ФСИН России. В результате эмпирического исследования выявлен уровень агрессивных и враждебных реакций обучающихся с I по IV курс. В рамках анонимного анкетирования определены возможные трудности и проблемы, возникающие на этапе освоения профессии.

Ключевые слова: профессиональный кризис, курсант-кинолог, формы агрессивных и враждебных реакций, чувство вины, раздражительность.

Annotation. The article examines the psychological peculiarities of occurrence of professional crisis cadets handlers Perm Institute of the Federal penitentiary service of Russia. The result of the empirical study identified the level of aggressive

большинстве оказались в Северном альянсе – Объединенном исламском фронте спасения Афганистана; а пуштуны, на территориях подконтрольных движению Талибан, в Исламском Эмирате Афганистан.

«В сформированном после поражения талибов правительстве из 30 членов, 18 были представителями Северного альянса, однако постепенно некоторые лидеры этой группы стали терять свои позиции. После формирования Временной администрации Х. Карзаю приходилось утверждать на административные должности лидеров военных группировок и полевых командиров, которым принадлежит реальная власть на местах. Между полевыми командирами продолжалась борьба за власть, речь идет не только о столкновениях отрядов различных этнических групп, но и о продолжении противостояния национальных меньшинств пуштунам. Многие пуштунские лидеры не скрывали своего недовольства доминированием «северян» в новых органах власти»[31]. В 2004 г. лидеры бывшего Северного альянса решили выдвинуть на президентских выборах 2004 г. собственную кандидатуру, а также предприняли попытку перейти к вооруженному противостоянию с правительством Карзая. Их усилия не увенчались успехом, в итоге, Карзай смог ослабить их позиции путем назначения этих командиров на высокие должности в Кабуле (Дустом был назначен на пост начальника Генштаба, Исмаил-хан - на должность министра энергетики и водных ресурсов). Впоследствии в органах исполнительной и законодательной власти президент Карзай старался сохранять пропорции в назначениях на ключевые должности пуштунов и представителей национальных меньшинств, хотя многие высокопоставленные чиновники считали, что пропорции не соблюдались.

Внутренние национальные противоречия сохраняются до сих пор, затрагивают сами основы государственного устройства, а «этнические» лидеры своими действиями дестабилизируют и без того сложную обстановку в современной Исламской Республике Афганистан.

Международные акторы (в виде частных лиц, корпораций или государственных образований) путем возбуждения, подпитки и управления своего рода этнической агрессией «неблагополучных» народов стремятся извлечь экономическую выгоду. Есть версия, согласно которой узбекский лидер А. Достум и его сторонники связаны с Турцией и получают от Анкары помощь. Пуштуны-талибы получают поддержку от Пакистана и некоторых арабских государств. Иран помогает хазарейцам-шиитам и т.п.

Экзогенный разогрев недовольства внутри этнической группы разжигает конфликт, который в целях самосохранения группы проецируется на соседний этнос (противопоставление «свой» - «чужой»). «Большинство сегодняшних международных конфликтов подпитываются именно расовыми конфликтными настроениями»[32]. Кроме того, национальную напряженность обостряют религиозные различия, в Афганистане - между суннитами (около 85% населения), шиитами, исмаилитами, а также последователями индуизма.

[31] Лалетин Ю.П. Межэтническое взаимодействие в Афганистане, с. 23-24

[32] Тарас А.Е. Современная этнопсихология. Хрестоматия, Харвест, 2003, с. 4

надо меньше обращаться к врачам и т.д.), государство тоже сокращает расходы на лечение, а также на оплату больничных листов таким людям.

Программа по оздоровлению населения уже приносит свои плоды: понизился уровень смертности населения (от болезней: кровообращения, органов дыхания, органов пищеварения, инфекционных заболеваний); улучшилось качество жизни людей (работа с населением по снижении тяги к вредным привычкам); внедрение культуры здорового образа жизни у молодежи через СМИ (газеты, телевидение, плакаты), через ВУЗы (пропоганда через лекции, семинары, акции).

Выводы. Легко представить, как может пострадать производительность труда из-за болезни сотрудников организации. С развитием курса популяризации ценностей здорового образа жизни у студентов, через несколько лет, экономика страны увидит положительный эффект. Несомненно, государство в последнее время уделяет большое внимание укреплению здоровья у студентов: внедрение комплекса ГТО; проведение всероссийских спортивных праздников: «Лыжня России», «Кросс наций» и др,; прибавился 3 час физической культуры в школах, что непременно влияет на физическую активность будущих студентов, уделение большого внимания студенческому оздоровлению (программа «200 бассейнов вузам», «Физкультура и спорт – вторая профессия врача» и др.), в поликлиники и больницы проходит современное медицинское оборудование и другие программы оздоровления населения.

Литература:

1. [Закон "Об образовании"] [Глава V] [Статья 51. Охрана здоровья обучающихся, воспитанников]
2. Атаханова С. Некоторые факторы формирования сознания здорового образа жизни студенческой молодежи [Текст] / С. Атаханова // Молодой ученый. — 2011. — №5. Т.2. — С. 118-120.
3. Материалы с сайта Федерального государственного бюджетного учреждения «Центральный музей физической культуры и спорта» Министерства спорта Российской Федерацииhttp://museumsport.ru/wheelofhistory/healthy-lifestyle/
4. Н.А.Константинов, Е.Н.Медынский, М.Ф.Шабаева, "История педагогики" "Просвещение", Москва, 1982 г.

Педагогика

УДК: 378.147.34

старший преподаватель Валеева Раушан Сириновна
Казанский национальный исследовательский
технологический университет (г. Казань)

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ

Аннотация. В ходе анализа современных подходов к развитию межкультурной коммуникативной компетенции (далее – МКК) студентов технических вузов в Китае выделяют два подхода: через иностранный язык и через преподавание отдельной дисциплины. Изучив труды китайских педагогов-исследователей были выявлены три компонента МКК: лингвистический, социокультурный и стратегический. Наиболее эффективные методы обучения для формирования компонентов МКК на занятиях по иностранному языку являются следующие методы: «Мозговая атака», «Метод Дельбека», метод «За – Против», различные варианты учебных деловых игр и т.д. Процесс обучения в таком режиме и организация обучения студентов в малых группах позволит эффективно формировать МКК.

Ключевые слова: межкультурная коммуникативная компетенция, академическая мобильность, активные методы обучения.

Annotation. The analysis of modern approaches to the development of intercultural communicative competence (ICC) of the technical universities students in China showed that there are two approaches: at the classes of foreign language and throughout a special discipline. According to the Chinese researchers, there are three components of ICC: linguistic, socio-cultural and strategic. The most effective teaching methods for the development of ICC at foreign language classes are brainstorming, Dahlback method, Controversial Issues Method, different educational business games, etc. The educative process in this regime and the organization of teaching process in small groups contributes to the effective development of ICC.

Keywords: intercultural communicative competence, academic mobility, active methods of teaching.

Введение. В своем исследовании мы опираемся на современный передовой опыт развития межкультурной коммуникативной компетенции у студентов технических специальностей в Китае. Популярность этой страны в мире, в том числе на международном рынке высшего образования, обуславливает необходимость разработки стратегий общения как мирового сообщества с КНР, так и самих китайцев с представителями других стран. Такое общение должно строиться на основе взаимопонимания, которое возможно при наличии у его участников развитой межкультурной коммуникативной компетенции.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является исследование и анализ передового опыта развития межкультурной коммуникативной компетенции у студентов технических специальностей в Китае, а также рассмотрение вопроса методического и организационного обеспечения

Формирование границ Афганистана, происходившее в условиях соперничества России и Великобритании, привело к разделению этнических сообществ. Поэтому многие народы разделены. Пуштуны афганские и пакистанские – проблема линии Дюранда, белуджи афганские , пакистанские и иранские, таджики и узбеки в Афганистане.

Такая фрагментированность, а местами, географическая изолированность групп общества повлекла экономическое, культурное, а иногда и политическое тяготение некоторых этносов к соседним странам, породило центробежные тенденции и тягу к зарубежным этническим частям. Данные процессы ведут к вовлечению в афганские дела соседних государств.[28] Иными словами, существует перманентная внутригосударственная этническая напряженность, которую пытаются использовать соседние страны, а иногда международные акторы – Саудовская Аравия, Турция, США, Германия, Великобритания и др.

В первую очередь, существует напряженность между доминантной этнической общностью – пуштунами и этническими нацменьшинствами. В конце 19 – начале 20 вв., а также в начале в период правления Талибана осуществлялись массовые репрессии (вплоть до геноцида) против этнических меньшинств, прежде всего в отношении хазарейцев и жителей Нуристана, из-за того, что хазарейцы исповедуют ислам шиитского толка, а нуристанцы вообще были кафирами (т.е. неверными) вплоть до 20 века. Острота противоречий усугублялась влиянием «лестницы этнической иерархии»: на верхней ступени которой стояли пуштуны, ниже - таджики, далее - белуджи, туркмены, узбеки, а в самом низу - хазарейцы[29].

Неравномерное распределение между социальными группами власти, могущества и ресурсов, а также расхождение интересов приводит к активизации социальной идентичности. Начинаясь со столкновения племен и отдельных представителей этносов, недовольство и этническое противостояние перерастает в конфликты во всех властных структурах. Недоверие к титульной пуштунской нации, как результат разнообразных притеснений и ущемлений, привело к тому, что этнические меньшинства стали полагаться на свои собственные параллельные региональные структуры власти. Этнические партии и коалиции создавались в 1960-х гг., даже знаменитые партии «Хальк» и «Парчам» формировались на первом этапе своего существования также отчасти по национальному признаку: «Хальк» из пуштунов небольших городов и селений, «Парчам» из таджиков и урбанизированных пуштунов[30]. В середине 80-х годов вооруженные движения и обособление национальных меньшинств стали постепенно переходить на местный уровень и к концу 1980-х определяется тенденция по созданию зон влияния по национальному признаку в масштабах страны, которая выливается в «доталибскую» борьбу моджахедов за разделение столицы (Кабула) на зоны влияния полевых командиров с поддержкой различных этнических групп…

В 1990-х гг. в Афганистане существовало фактически два полугосударственных образования: этнические меньшинства в подавляющем

[28] Лалетин Ю.П. Межэтническое взаимодействие в Афганистане, с. 2

[29] D.N. Wilber. Afghanistan. Its people, its society, its culture. New Haven, 1962, p. 54-55

[30] Лалетин Ю.П. Межэтническое взаимодействие в Афганистане, с. 7

воспитание, сделав их выносливыми, упорными и гордыми. Сухой и жаркий климат выработал у народа жгучий темперамент – вспыльчивость, горячность, мстительность. Еще Диодор писал, что «Бактриана – труднодоступна и имеет множество воинственных, храбрых мужей».

Хазарейцы.

Появились на территории Афганистана в 13 веке и представляют собой особый этнос с монголоидной внешностью, потомки чингизидов. Заимствовали язык фарси, ведут как кочевой, так и оседлый образ жизни. Народ образовался в результате смешения воинов монгольской армии с местным индоевропеоидным населением. Самоназвание «хазара» образовано от иранского «хазар» - тысяча. По причине «инаковости», как внешней, так и духовной, подвергались гонениям со стороны других этнических групп, большей частью со стороны пуштунов. В конце 19- начале 20 века их часто продавали в рабство. Снесарев, описывая хазарейцев (он их называет газара), причисляет их к исмаилитам и говорит, что содержание религии, как и душа народа, замкнутое, говорит о забитости, скрытности и подозрительности. Однако, в то же время это очень живой, гостеприимный и любопытный народ.

Таджики.

Вторая по многочисленности этническая группа Афганистана. Деятельность таджиков, земледелие (в отличие от кочевого скотоводства других этнических групп), веками вырабатывала такие черты характера, как взвешенность, трудолюбие, оседлое жизнеустройство, стремление к промыслам, торговле и изящным искусствам и отсутствие напористости, агрессивности и авантюризма. Исследователь А.Е. Снесарев приписывал им скрытность, скаредность, семейственность. Во время «Большой игры» в Средней Азии Россия и Великобритания делали ставку не на таджиков, а на более «наступательных», коммуникабельных и «подвижных» кочевых народов тюркского и пуштунского происхождения[27].

Нуристанцы.

До недавних пор афганцы называли их «кафирами» - неверными, а место проживания, соответственно называлось Кафиристан, ныне Нуристан. Неверные, то есть не верящие в Аллаха, горцы жили в географически изолированных долинах. Это позволило сохранить им свой быт, веру и уклад жизни почти нерушимым в течение сотен лет. Исламизация населения «задержалась» на 11-12 веков и произошла только в конце 19 – начале 20 вв.

Узбеки.

Кочевые племена тюркского происхождения, последнее столетие склонные к оседанию. По мнению А.Е. Снесарева, узбеки ленивы и беспечны, очень религиозны, негативно относятся к пуштунам. В земледелии небрежны, боевой дух предков в «спящем» состоянии: если в начале 20 века узбеки были пассивны, то в конце 20 - начале 21 в. проявляется этническое самосознание и политическая активность. В 2002-2004 гг. узбеки консолидировано голосуют за свои партии, своих лидеров, старейшин.

[27] Махмадшоев Р. Таджики Афганистана в контексте современных международных этнических и этнополитических конфликтов, с. 108

развития МКК и ее компонентов у студентов – будущих инженеров в трудах педагогов-исследователей.

Изложение основного материала статьи. Взаимодействие Китая в инженерно-технической сфере играет особую роль. Интенсивное развитие китайской экономики, промышленности, науки и техники привело к увеличению потребности в инженерах, владеющих навыками разработки высоких технологий, способных применять современные информационные технологии, методы управления и моделирования. В связи с этим Министерство образования Китая приняло решение направить усилия на привлечение зарубежных высококвалифицированных специалистов в вузы и обучение своих специалистов за рубежом для работы в сфере высоких технологий и инноваций, представляющих особую важность для социально-экономического развития страны. Популярность Китая как державы с высокоразвитой экономикой, политика открытости, привлечение иностранных специалистов, активная роль Китая в мировой экономике невозможны без владения самими китайцами межкультурной компетенцией, что вызывает необходимость ее развития у будущих специалистов в стенах высших учебных заведений [по 1, 2].

Проведенный нами анализ современных подходов к развитию межкультурной компетенции студентов технических вузов в Китае показал, что можно выделить два подхода к развитию межкультурной компетенции студента в технических вузах КНР: через иностранный язык и через преподавание отдельной дисциплины.

Китайские ученые-лингводидакты в качестве цели обучения иностранному языку видят не только лингвистическую компетенцию (изучение лексики, грамматики и т.д.), а также социокультурную компетенции. Под социокультурной компетенцией они понимают изучение другой культуры, традиций, невербальных способов общения, воспитание толерантности. Также целью обучения иностранного языка китайские лингводидакты считают стратегическую компетенцию. Она подразумевает развитие способности работать в команде с представителями других культур, строить долгосрочные отношениями с ними и т.д. Таким образом, можно выделить составные части межкультурной коммуникативной компетенции (далее - МКК): лингвистическая, социокультурная и стратегическая.

Китайские исследователи утверждают, что МКК, являясь важным компонентом при обучении языку, часто остается без внимания преподавателей ИЯ из-за отсутствия программ, методик, необходимой учебной и методической литературы, замедляя развитие межкультурного языкового обучения [3].

Преподаватель, выступая в качестве «посредника» между культурами, является важной фигурой в развитии МКК. Это, в свою очередь, требует от него толерантного отношения к другому народу [4, 5].

Следует особо выделить тот факт, что межкультурное обучение меняет традиционную роль обучающегося. Китайские исследователи-педагоги отмечают, что изучающие иностранный язык студенты, привыкли к подходу, где главную роль в процессе обучения занимает преподаватель, и такое положение не менялось десятилетиями. В новой модели обучения, по мнению китайских исследователей, студенты должны выступать не в роли пассивных наблюдателей, а как активные участники культурного взаимодействия [6]. Для

того, чтобы обучающиеся выступали в роли активных участников культурного взаимодействия, в учебный процесс необходимо ввести такие организационные формы, методы и средства, которые бы ставили студента в условия интенсивного и активного общения.

Таковыми являются активные методы обучения. Активные методы обучения – это прежде всего интенсивное общение. При организации обучения студентов-будущих инженеров мы опираемся на исследование Т.Т. Сидельниковой [7], которая считает, что в общении мелочей не бывает. Первым узловым моментом организации эффективных занятий является рациональная организация игрового рабочего пространства, размещение студентов.

Ключевой идеей является переход от традиционных монологических способов размещения студентов, в которых отсутствует возможность контакта между членами группы, до круговых диалогических форм, где студенческая группа переходит на самоуправление и возможность контакта между студентами максимальна. Это очень важный момент для организации обучения по иностранному языку и формирования МКК. При традиционном размещении преподаватель стоит лицом к студентам, которые записывают сообщение и возможность взаимодействия между организатором и участниками сведена к минимуму.

Удачным на занятиях по иностранному языку считаем расположение студентов лицом к лицу, и по кругу, в форме «круглого стола». «Круглый стол» позволяет поставить всех участвующих в равное положение, облегчает взаимодействие и минимизирует роль преподавателя.

Данный вид расположения студентов в аудитории самый лучший вариант для групповой работы и для развития лингвистического и стратегического компонента МКК. «Круглый стол» обеспечивает и облегчает зрительный контакт, физически сближает собеседников, создает состояние равенства, паритета участвующих в работе. Например, при традиционном размещении предельно просто определить, кто начальник, что очень трудно при круговом.

Многими исследователями, сторонниками активных методов обучения даются рекомендации для разогрева группы и настроя на интенсивное взаимодействие, положительного настроя на последующую индивидуальную и групповую работу, коллективное творчество. Это могут быть любые разминочные игры. Приведем некоторые из них, а выбор конкретного задания, а также их количество определяет преподаватель, ориентируясь на цели, задачи занятий и характер аудитории [8, 9].

Игра №1. «Бинго» - это очень простая и веселая игра, проводится на английском языке, на тренировку лексических навыков по теме «числительные». Дается 50 чисел, в том числе дроби. Студенты записывают любые 5 из них, а преподаватель наугад называет любые из 50-ти. Если студент слышит свое число, он его отмечает. Тот, у кого первого будут отмечены все числа, говорит «Бинго» и зачитывает свои цифры.

Игра №2. Требуется точно выполнить команды преподавателя:

Touch your nose;
Touch your cheeks;
Touch your eyes;
Touch your right ear;
Touch your hair;

непоследовательности в повседневно-бытовой жизни с незыблемостью традиций и культом предков в духовной жизни[24].

Этнонациональное противоборство затронуло даже процесс принятия Конституции в 2004 году. В частности, предложенный вариант президентской республики встретил противодействие со стороны представителей этнических меньшинств, отстаивавших парламентскую форму правления и не желавших концентрации власти в руках президента, особенно в руках президента-пуштуна[25]. Компромисс был найден с большим трудом и Афганистан все же стал президентской республикой, однако полномочия президента были сильно урезаны. Этнические разногласия в высших эшелонах власти приводили к тому, что на заседаниях Лойя Джирги[26] неоднократно поднимался вопрос о федерализации страны.

Население Афганистана говорит более чем на 30 различных языках и диалектах, но официальными являются только два языка – дари и пушту. Несмотря на то, что понятие «национальный характер» весьма расплывчато, попробуем привести черты национального характера некоторых вышеперечисленных этнических групп.

Пуштуны.

Пуштуны (пахтуны) храбры, преданы свободе и независимости, пылки, горячо преданы роду, племени, нации, радушны в гостеприимстве. Сами пуштуны говорят: «Может быть, мы упрямые гордецы, но, если ты попал в беду, лучшего друга, чем пуштун, не найти...» Говоря о пуштунах следует упомянуть паштунвали – кодекс чести пуштунов (сумма правил поведения и обычаев, которых должен придерживаться каждый пуштун). Большая часть пуштунских племен - кочевники. Исторически именно к пуштунскому этносу принадлежала афганская королевская династия. Пуштунами были также большинство последних правителей страны (от Хафизуллы Амина до муллы Мохаммада Омара и афганского президента Хамида Карзая). Впервые упоминание о пуштунах встречается в «Истории» Геродота V в. до н.э.

Психологически для пуштунов нет никаких границ, ни государственных, ни административных, ни прочих. Они уверены в своих силах, но негативно относятся ко всему чужеродному, что может поставить на карту их независимость. Законы рода и племени важнее религии, а политика для племен – что-то вроде торговли. (Например, представители НАТО «оплачивали» неприкосновенность своих грузов и служащих при передвижении по территории некоторых пуштунских племен) Внешне пуштунская нация однородна, хотя есть серьезные противоречия между кланами.

Колыбелью некоторых афганских народностей являются Сулеймановы горы – унылая, безводная и безлесная территория. Она дала народам суровое

[24] Тарас А.Е. Современная этнопсихология. Хрестоматия, Харвест, 2003, с. 269

[25] Лалетин Ю. Формы проявления этнического конфликта в современном Афганистане.

[26] Джирга – заседание, собрание; Лоя Джирга – Высший (Большой) совет, в который входят старейшины и лидеры племен Афганистана, представительный орган для решения наиболее важных государственных вопросов.

Введение. Психику народности, нации[21] (по аналогии с психикой индивидуума) изучает довольно молодая наука этнопсихология. Народный характер, иногда именуют менталитетом[22], а иногда этническим характером…. О правомерности использования того или иного термина написано множество трудов, например «Проблемы психологии народов» Вильгельма Вундта, «Введение в этническую психологию» Г.Г. Шпета, работы А.Кардинера и Р.Линтона и др.

Психологический склад этноса с течением времени формируют географические, климатические условия, влияние соседних этнических групп, а также культурно-хозяйственный потенциал. Важнейшие феномены, объединяющие определенный этнос, это - язык, религия, миф об общих предках, историческая память, ценностные и поведенческие установки.

Изложение основного материала статьи. «Этнос можно определить как психологическую общность, которая выполняет важные для каждого человека функции: 1) ориентирует в окружающем мире; 2) задает общие жизненные ценности; 3) защищает».[23]

«Этнический характер – специфическое сочетание и проявление психологических черт, свойственных этнической общности в какой-либо момент времени». Этнический характер афганцев определить сложно в силу ряда причин. Ведь кто такие афганцы? В течение 20 века в России произошла трансформация понятия «афганец». В начале века так называлась только одна превалирующая этническая группа – пуштуны, сейчас «афганцами» называют всех граждан Афганистана, независимо от их этнической принадлежности.

Количественные данные по национальностям в Афганистане неточные (в виду отсутствия полноценной переписи населения), этнический состав примерно следующий: пуштуны 42%, таджики – 27%, хазарейцы – 9%, узбеки – 9%, туркмены – 3%, белуджи – 2%. Также на территории страны проживают следующие народы: курды, парачи, чараймаки, афшары, киргизы, нуристанцы, уйгуры, персы и др. Пуштуны и белуджи считают себя настолько самодостаточными, что не раз поднимался вопрос об образовании Пуштунистана и Белуджистана. Национально-этнические группы Афганистана до сих пор сохраняют родо-племенную систему, в связи с чем, понятие «клан» в современной афганской политической психологии носит не символическое, а буквальное значение. Совет племени, религиозный лидер имеют сильную власть на местах. Территория в Пакистане на границе с Афганистаном даже официально называется - Зона племён (Федерально управляемые племенные территории) - и фактически неподконтрольна никому, хотя имеет особые отношения с пуштунскими талибами.. С психологической точки зрения, население племен имеет интересное сочетание противоречивости и

[21] Нация – от лат. natio племя, народ

[22] Менталитет – мировосприятие, формирующееся на глубоком психическом уровне индивидуального и коллективного сознания; представляет собой совокупность психологических установок индивида или социальной группы / Кононенко Б.И. Большой толковый словарь по культурологии, 2003.

[23] Этнопсихология: Учебник для вузов / Т. Г. Стефаненко. — 4-е изд., испр. и доп. — М.: Аспект Пресс, 2009 – с. 10-11

Touch your neighbour's shoulder;

Raise your hand, etc.

Тот, кто ошибается, должен рассказать что-либо: пословицу, шутку, анекдот на английском.

Игра №3. Игра с мячом. Преподаватель бросает мяч. Поймавший тут же должен сказать пословицу. Возможны другие задания: назвать соответствующий предмет, прилагательное, глагол и т.д.

Итак, разогрев студентов состоялся, расположение студентов в аудитории максимально способствует их общению. Возникает вопрос – в каком режиме вести обучение. Как обеспечить развитие МКК и ее компонентов у студентов? Опыт педагогов-исследователей показывает, что перспективным является использование активных методов обучения. Изучение и анализ метода «мозговая атака» показывает, что он способствует развитию всех компонентов МКК.

Студенты, участвуя в мозговой атаке, изучают различные ее стратегии и применяют их тем самым отрабатывают на практике важные навыки стратегических коммуникаций: умение не боясь высказать и защитить свою точку зрения, тем более, если она не совпадает с другими, предложить нестандартное решение проблемы и т.д.

Для решения задач нашего исследования и получения качественного результата студенты делятся на малые группы по три или четыре человека. Эти группы в совместной работе последовательно проходят следующие этапы:

1) генерирования идей;

2) критического анализа предложенных идей;

3) защиты критикуемых идей;

4) окончательной оценки предложенных идей.

Например, на этапе генерирования идей, обсуждение какой-либо проблемы должно строиться таким образом, что каждый участник высказывает любые мысли, не контролируя их течение, не давая им какой-либо оценки. Критика на данном этапе запрещена.

На этапе критики идей, наоборот, любая их защита запрещена.

На заключительных этапах обсуждения критика вновь запрещена, высказываются только предложения по конкретизации, развитию практической осуществимости наиболее оригинальных идей.

Запрет критики на этапе выдвижения идей, гарантированное законом «мозговой атаки» право на ошибку, поощряемое инакомыслие, доброжелательность и юмор ведущего делает атмосферу занятия продуктивной для обсуждения вопроса и генерирования идей, это освобождает интеллектуальную и коммуникативную активность студентов [по 7], развивая МКК.

Существуют различные варианты данного метода, подробно изложенные в исследованиях и публикациях, в том числе описывающих примеры «мозговой атаки» при изучении дисциплины Иностранный язык.

Еще одним эффективным методом в плане развития стратегической и лингвистической компетенций у студентов-будущих инженеров является «Метод Дельбека». Особенностью данного метода является то, что пассивное отношение к решаемой проблеме исключено. Каждый член малой группы принимает активное участие в работе, которая включает в себя следующие этапы: определение проблемы, выявление факторов, способствующих и

препятствующих достижению цели, взаимосвязи между ними и разработка вариантов решения проблемы, выбор наиболее оптимального.

«Метод Дельбека» нацелен на развитие стратегического компонента МКК, так как в процессе его применения решаются задачи, требующие знаний в различных областях, составление прогнозов, выявление многосторонности и взаимосвязанности сложных задач.

Следующий метод, заслуживающий внимания – это обсуждение вариантов решения проблемы методом «за – против». Студентам дается для ознакомления статья из текущего выпуска новостного издания на английском языке. Это должна быть статья на какую-либо проблемную тематику. Участники малой группы определяют варианты решения данной проблемы, затем из множества вариантов выбираются необходимые на заседании жюри путем известной балльной оценки вариантов каждым членом жюри. При выполнении данного задания студенты заполняют бланки, в одной колонке они записывают аргументы «за», а в другой – «против». Представители концепций «за» и «против» по очереди получают слово и в сжатом виде приводят свои аргументы.

Преимуществом данного метода является то, что он дает возможность в большем объеме панорамно взглянуть на проблему, развивает полемическую культуру слушателей, стимулирует активное слушание, тем самым позволяет развивать стратегический и лингвистический компоненты МКК.

Учебная деловая игра, будучи целенаправленно сконструированной моделью какого-либо реального процесса, представляет интерес для целей нашего исследования. Деловая игра, по мнению Т.Т. Сидельниковой, позволяет воссоздать межличностные отношения, процедуры принятия коллективных решений в ситуациях, моделирующих реальные условия профессиональной деятельности. Однако следует учитывать тот факт, что в данном виде деятельности, обучающиеся проявляют более высокую активность при первом участии в деловой игре. При участии в последующих их активность снижается.

Поддержанию активности студентов и эмоционального напряжения способствуют специальные технические и методические средства и приемы. По мнению В.Я. Платова [10], такими условиями являются, например, создание достаточно острого конфликта за счет несовпадения функциональных и игровых целей участников, исполняющих разные роли. Другим приемом, заслуживающим детального рассмотрения, является выполнение педагогических требований по подбору игровых групп, распределение ролей с учетом личностных особенностей участников. Формирование игровых коллективов может быть, как случайным, так и нормативным. Случайное формирование групп происходит тогда, когда малые группы могут образовываться по их месторасположению в аудитории, по желанию участников и т.д. [11] Требуется небольшое количество времени для их формирования.

При нормативном формировании малых групп модератор, то есть преподаватель, оценивает способности участников группы решать ту или иную задачу, их компетентность, участники объединяются на основе общих или сходных способностей, или по принципу взаимодополнения [12].

Малые группы применяются многими педагогами-исследователями [13], так как работа студентов в составе малых групп с непрерывным выполнением организаторских функций дает будущим инженерам возможность не

Литература:

1. Аманов Р.Г. Формирование толерантного сознания и поведения у школьников и студентов КЧГУ. Научно- исследовательская работа. КЧГУ - 2015

2. Каракотова С.М., Аджиева А.И. Психологические особенности формирования толерантности в сфере образования. Монография. Карачаевск, КЧГУ. - 2014.

3. Каракотова С.М., Боташева А.М. Актуальные проблемы психологии толерантных взаимоотношений в межнациональном вузе. // Современные проблемы науки и образования. № 6 - М. - 2015.

4. Реальность этноса. Роль образования в формировании этнической и межконфессиональной толерантности. Материалы 11 международной научно-практической конференции. Части 1 и 2. С-Петербург, 2009.

5. Толерантность и культура межнационального общения изд. «Просвещение-Юг» г. Краснодар, 2013.

Психология

УДК 159.9.316

аспирант Курбатова Анна Викторовна
Институт стран Азии и Африки
Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова (г. Москва)

ЭТНОПСИХОЛОГИЯ И ПОЛИТИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ В АФГАНИСТАНЕ

Аннотация. Настоящая статья посвящена анализу влияния специфических психологических черт, свойственных этническим общностям, на политические процессы афганского социума на современном этапе.

Автор исследует внутренние причины этнических конфликтов и попытки их использования международными акторами.

Особое внимание уделено обзору афганского национального состава и историческому экскурсу касательно взаимоотношений титульного пуштунского этноса и национальных меньшинств. Целью статьи является идентификация предпосылок затяжного внутриполитического кризиса в Исламской Республике Афганистан.

Ключевые слова: психология, Афганистан, племя, этнос, пуштуны, хазарейцы, Северный Альянс.

Annotation. The article is focuses on influence of ethnic psychology on political processes in afghan society. The author analyzes the internal reasons of ethnic conflicts and external deepening of national contradictions.

Particular attention is given to an ethnic composition and Pashtun-national minorities relations.

Keywords: psychology, Afghanistan, tribe, ethnos, Pashtuns, Hazaras, Afghan Northern Alliance.

Людям данной категории присущ отрицательный психоэмоциональный фон, пессимистичность, неудовлетворенность жизнью и самим собой. Они обладают негативным восприятием мира, замкнуты, настороженны, недоверчивы. В общении с людьми стараются занять доминирующую позицию, управлять другими. В стрессовых ситуациях используют регрессию. Таким образом, толерантное взаимодействие проявляется в способности к принятию индивидуального своеобразия каждого человека, право на самовыражение и вариативность способов жизни, безоценочности в восприятии личности другого, способности к децентрации, понимания другой позиции, точки зрения, убеждений, гибкости и адаптированности в общении, умения прощать ошибки партнера по общению, способности оказать помощь и поддержку человеку в сложных жизненных ситуациях.

Результаты проведенного нами исследования показали, что толерантность формируется и проявляется не только на уровне осознаваемых ценностей и убеждений. Она опосредована различными уровнями структуры личности, в том числе глубинными, неосознаваемыми. Ориентация на партнерские отношения и принятия различия между людьми взаимосвязана с ощущением внутренней гармонии, оптимизмом, переживанием осмысленности собственной жизни, реалистичностью мировосприятия, социально – психологическими качествами и, конечно, коммуникативной направленностью. Полученные в ходе исследования данные позволяют искать и находить еще неизведанные пути разработки новых программ, направленных на формирование толерантного сознания и поведения молодежи, диагностику индивидуально-психологических особенностей, межличностных, профессиональных и семейных отношений.

Ценными направлениями психологической поддержки толерантного взаимодействия являются: психологическое консультирование по личным и социальным вопросам; оказание помощи человеку в гармонизации отношения к себе и к миру, уверенности в себе; формирование умений и навыков конструктивного решения жизненных задач, саморегуляции, релаксации, содействие личностному и социокультурному развитию; совершенствование навыков делового и личностного общения, взаимопонимания, позитивного решения возникающих конфликтов.

Дальнейшие исследования в этой области связаны с реализацией комплексного подхода, предполагающего выявление глубинных личностных предпосылок толерантности, в создании и реализации системы социально-психологических мероприятий, направленных на поддержку личностного роста и развитие толерантности в различных сферах жизнедеятельности личности.

Выводы. Результаты проведенных исследований позволяют утверждать, что этническая толерантность, духовность и культура межнациональных взаимоотношений формируются с детства такими социальными институтами, как семья, образовательные учреждения и общественность. Они возникают на основе осознаваемых ценностей и убеждений и опосредованы различным уровнем структуры личности, а так же глубинными и неосознаваемыми процессами.

теоретически, а на практике усваивать методы работы в коллективе, обучение в режиме деловой игры имитирует будущую профессиональную деятельность инженера.

Выводы. Анализ трудов Китайских ученых-лингводидактов позволил выделить составные части МКК: лингвистическая, социокультурная и стратегическая. Китайские педагоги-исследователи отмечают, что для развития МКК необходимо поставить студента в роль активного участника культурного взаимодействия, и, поэтому, эффективными в таком случае считаем обращение к активным методам обучения.

Мы выявили, что расположение студентов лицом к лицу, и по кругу, а также в форме «круглого стола» позволяет поставить всех участвующих в равное положение, облегчает взаимодействие и минимизирует роль преподавателя. Нами были проанализированы и выявлены наиболее эффективные методы обучения для формирования компонентов МКК на занятиях по иностранному языку. Среди них метод «Мозговая атака», «Метод Дельбека», метод «за – против», различные варианты учебных деловых игр и т.д. Анализ работ педагогов-исследователей показывает, что процесс обучения в таком режиме и организация обучения студентов в малых группах позволит эффективно формировать МКК.

Литература:

1. Зиятдинова, Ю.Н. Современные подходы к развитию межкультурной компетенции студентов технических вузов в Китае / Ю.Н. Зиятдинова, Р.С. Валеева // Образование и саморазвитие – 2010. – Т. 3, №19. – С. 184-189

2. Валеева, Р.С. Академическая мобильность как основной фактор межкультурной коммуникативной компетенции студентов и преподавателей в Китае и России / Р.С. Валеева // Вестник Казанского технологического университета – 2013. – Т.16, №16. – С. 78-81

3. Van, T. Intercultural Language Education in China: Problems and Prospect/ T.Van, Zh. Zhen // Paper collection for the second international conference on foreign language teaching methodology in China. – Shanghai. – 2008. – P. 502–510.

4. Chen, X. Teaching Culture in College English Classroom / X. Chen // CELEA. – 2005. – Vol. 28, №1. – P. 116–121.

5. Han, H. Developing of Intercultural Competence in In-Service Teachers Training/ H. Han // CELEA – 2006. – Vol. 29, №4. – P. 79–85.

6. Bu, M. Integrating CALL with Strategy Training: an Experiment on a New Model of College English Teaching to Promote Learner Autonomy / M. Bu, Z. Jin // Paper collection for the second International conference on foreign language teaching methodology in China. – Shanghai. – 2008. – P. 294–303.

7. Сидельникова, Т.Т. Инновации в обучении социальным и гуманитарным дисциплинам: вопросы теории и практики на примере курса «Политология»: монография // Т.Т. Сидельникова – Казань: Центр инновационных технологий, 2009. – 352 с.

8. Вачков, И. Основы технологии группового тренинга / И. Вачков. – М.: Ось – 89, 2000. – 223 с.

9. Леванова, В.А. Игра в тренинге. Возможности группового взаимодействия / В.А. Леванова, А.Г. Волошина, В.А. Плешаков – 2-е изд. – СПб: Питер, 2008

10. Платов, В.Я. Деловые игры: разработка, организация, проведение / В.Я. Платов. – М.: Профиздат, 1991. – 79 с.

11. Петров, А.В. Дискуссия и принятие решений в группе: технология модерации: учебно-метод.пособие / А.В. Петров. – СПб.: Речь, 2005. – 80 с.

12. Громова, Л.А. Психогеометрия для менеджеров / Л.А. Громова, А.А. Алексеев. – Л.: Знание, 1991. – 163 с.

13. Хусаинова, Г.Р. Особенности организации обучения студентов – будущих менеджеров для развития профессионально-значимых творческих способностей / Г.Р. Хусаинова // Вестник Казанского технологического университета – 2013. - Т. 16, №16. - С. 263-267.

Педагогика

УДК 378.02

кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и информационных технологий Виноградская Марина Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского" (г. Калуга);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и информационных технологий Тимошина Надежда Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского" (г. Калуга)

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы подготовки будущих учителей эффективному использованию информационных технологий в процессе обучения школьников. Особенности формирования ИКТ-компетентности будущих учителей. Рассматриваются методологические и содержательные характеристики дисциплины «Информационные технологии в образовании»

Ключевые слова: подготовка будущих педагогов, ИКТ-компетентность, информационные образовательные ресурсы, профессиональная готовность педагога.

Annotation. In the article the questions of preparation of future teachers are examined to the effective use of information technologies in the process of educating of schoolchildren. Features of forming of ICT competence of future teachers. Examined methodological and rich in content descriptions of discipline "Information technologies in education".

Keywords: preparation of future teachers, ICT competence, informational educational resources, professional readiness of the teacher.

Введение. В настоящее время существует достаточное число исследований, посвященных информатизации системы образования. В них уточняются трактовки основных понятий, рассматриваются психолого-педагогические основы применения информационных технологий в образовании, анализируются особенности проектирования и использования

многообразия культур современного мира, форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности. Таким образом, толерантность представляет собой базовый принцип социального взаимодействия в современном мире на основе понимания, принятия и уважения иных культур, традиций, позиций, этнопсихологических особенностей. Основным компонентом толерантного взаимодействия выступает способность к межличностному общению.

Толерантное общение выражается в готовности к установлению отношений с другими людьми, к построению диалога, в умении разрешать конфликтные ситуации, понимать позицию, мнение, жизненный стиль, убеждения собеседника. Высокий уровень толерантного взаимодействия проявляется в том, что человек человека принимает таким, какой он есть со всеми недостатками и слабостями, не навязывает ему свое мнение, понимает его веру, традиции, язык, различные проявления характера и темперамента, стремится к сотрудничеству и поиску альтернативных решений. Низкий же уровень толерантного взаимодействия выражается в неготовности человека понимать и принимать позицию другого, когда эталоном он считает только собственную персону, собственные убеждения, категоричен в оценках людей, не умеет скрывать неприятные чувства, стремится перевоспитать партнера, не способен прощать ошибки, плохо адаптируется к характерам окружающих. Продолжая проведение экспериментального исследования духовно-нравственных и личностных предпосылок толерантности студентов, в котором приняли участие 180 студентов, мы дали установки на толерантность. Они исследовались нами посредством опросника толерантного взаимодействия В.В.Бойко. Личностные предпосылки толерантности были выявлены посредством корреляционного анализа полученных данных личностных тестов с результатами опросника В.В.Бойко.

Результаты показали, что высокий уровень толерантности связан с преобладанием положительного психоэмоционального состояния человека, оптимизма, уверенности в себе, общительности, гуманного отношения к людям, доверия, стремления к сотрудничеству при конфликтных ситуациях, отсутствии стремления управлять партнером и многого другого. Такие люди открыты по отношению к себе и другим, глубоко понимают свой и чужой внутренний мир, стремятся к духовному развитию. В отношениях с людьми они предпочитают доверительное общение, искренность. Они имеют привычку учиться на ошибках других людей, извлекают опыт прожитого, строят планы на будущее.

Дальнейший анализ результатов позволил выделить различные формы интолерантного поведения: это открытая интолерантность, показная толерантность, формальная толерантность. Они все являются различными формами неприятия других людей. Формальная толерантность проявляется в невмешательстве, безразличии по отношению к людям, постоянном согласии с собеседником по причине безразличия к другим, стремлении избегать личностных контактов. Показная толерантность состоит в приспособлении к позиции партнера для достижения собственной выгоды, удовлетворения потребностей в признании, благодарности, поддержке, стремления к социальному одобрению при внутреннем неприятии личности другого человека.

традиций, обычаев, будет согласованное взаимодействие вуза, семьи и общественных организаций в данном вопросе.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой обозначены следующие задачи исследования:

1. Раскрыть сущность этнической толерантности.

2. Обеспечить студентов знаниями, позволяющими воспитать в себе и других духовность, нравственность и культуру межнациональных отношений.

В ходе опытно - экспериментальной работы мы обнаружили, что основная масса студентов проявляют толерантность по отношению к недостаткам других, многих эти различия раздражают, но они борются со своими чувствами, и только небольшой процент студентов занимают непримиримую позицию по отношению к недостаткам других. (Это раздражение по поводу разговоров представителей других этносов на своем родном, непонятном другим языке, не свойственное твоей культуре поведение, акцентирование превосходства своей нации в сравнении с другими в разговорах и т.д.) Мы выяснили, что толерантность представляет собой базовый принцип социального взаимодействия в современном мире на основе понимания и принятия вариативности и многообразия социокультурного мира, индивидуальных различий в способах жизни, уважения иных культур, традиций, позиций, физических, психологических, социальных, этнических и других особенностей, партнерского диалогического взаимодействия.

Проблема толерантного взаимодействия, преодоления ксенофобии и экстремизма между людьми и народами, выступает как одна из самых актуальных проблем современности. Двадцать первое столетие все громче заявляет о себе как «век толерантности», которая становится основным принципом взаимодействия людей, групп, государств и сообществ в нашем полиэтническом и поликультурном мире. Мы хотели бы попытаться дополнить термин «век толерантности» и произносить «эра толерантности», поскольку без нее дальнейшее существование всего человечества невозможно. В наш ядерный век за несколько мгновений вполне реально исчезновение половины земной цивилизации. И только толерантность способна предотвратить глобальные катастрофы. Желание изучить эту проблему обусловили возрастание интереса к феномену толерантности на междисциплинарном уровне, изучением содержания и структуры которого занимаются представители различных наук. Например, в подготовке учебно-методического пособия для студентов вузов: «Толерантность и культура межнационального общения» издательства «Просвещение-Юг» г. Краснодар принимали самое активное участие ученые-психологи, социологи, философы, юристы, историки, филологи и т. д. Это такие ученые, как Вартаньян Э.Г, Демин А.Н, Маркова-Мурашова С.А, Минц С.С, Морозова Е.В, Петров В.Н, Прокофьев С.Я, Рябикина З.И, Шалин В.В и многие другие. Особая значимость этнической толерантности на современном этапе стала поводом для постановки данной проблемы на уровне ООН, что еще раз свидетельствует об общечеловеческой ценности данного феномена. В характеристике толерантности, которую дает Преамбула Устава ООН подчеркивается её социально активная, гуманная сущность. 16 ноября 1995 г. в Париже 185 государствами- членами ЮНЕСКО подписана Декларация принципов толерантности, в котором дано созвучное с идеями гуманизации определение данного феномена, означающее уважение, принятие и понимание богатого

информационных образовательных ресурсов (ИОР), требования к ним, исследуется процесс подготовки студентов к использованию компьютерных технологий в профессиональной деятельности.

Большинство исследователей обосновывают необходимость использования средств информатизации образования в учебной деятельности. Это подтверждается результатами анкетирования учителей средней школы. Значительная часть педагогов, считает использование информационных технологий в профессиональной деятельности обязательным (98%), как при проведении занятий, так и при их планировании.

Современная реализация высокотехнологичной информационно-образовательной среды учебного заведения предполагает создание совокупности условий для осуществления информационной деятельности и информационного взаимодействия между организаторами учебного процесса, обучаемыми, обучающимися и интерактивными аппаратно-программными комплексами, функционирующими на базе ИКТ, для обеспечения системной автоматизации процессов учебно-воспитательной деятельности, управления учебной деятельности, обработки результатов обучения, мониторинга технического состояния оборудования образовательного назначения. [2]

Вышеизложенное позволяет определить необходимость обновления содержания профессионального образования студентов педагогических специальностей. Этот факт подтверждается результатами анкетирования студентов старших курсов, которые показали, что 63 % респондентов сталкиваются с затруднением при планировании учебного процесса с использованием ИОР; 81 % респондентов не проводят качественный анализ ИОР с точки зрения целесообразности использования их в учебном процессе; 77 % респондентов не имеют целостного представления о направлениях возможного использования ИОР в профессионально-педагогической деятельности. Поэтому проблема поиска подходов и принципов отбора содержания подготовки педагогов к эффективному использованию ИОР приобретает особую актуальность.

Формулировка цели статьи. Рассмотреть вопросы, связанные с подготовкой будущих учителей эффективному использованию информационных технологий в профессиональной деятельности, обозначить методологическую и содержательную характеристики дисциплины «Информационные технологии в образовании», как часть данного процесса подготовки.

Изложение основного материала статьи. По мнению Е.Ю. Огурцовой, система подготовки будущих учителей в частности к применению информационных образовательных ресурсов в профессиональной деятельности включает в себя пять составляющих:

1. общефилософская;
2. психолого-педагогическая;
3. информационная;
4. методическая;
5. специальная методическая. [3]

Остановимся подробнее на процессе реализации специальной методической составляющей системы подготовки будущих учителей. Специальная методическая подготовка осуществляется в различных университетах в рамках таких курсов как: «Информационные технологии в

образовании», «Технологии разработки обучающих программ», «Современные технологии обучения», «Использование ИКТ в обучении», «ИКТ в образовательной и культурно-просветительской деятельности». Рассмотрим подробнее особенности содержания и методическую составляющую курса «Информационные технологии в образовании».

Целью курса - сформировать у будущих учителей систему знаний, умений и навыков в области использования информационных и коммуникационных технологий в образовании.

Основными задачами дисциплины являются:

1. изучить со студентами дидактические возможности ИТ;
2. изучить со студентами технологические возможности ИОР, способы их установки и запуска, требования к оборудованию и программному обеспечению, особенности интерфейса;
3. развить у студентов умение эффективно использовать ИОР и средства ИКТ в различных видах своей учебной деятельности;
4. сформировать у студентов умение организовывать педагогический эксперимент с использованием ИКТ;
1. научить студентов создавать ИОР, методические и организационные материалы для проведения уроков;
2. обучить студентов использовать весь спектр ИКТ при проведении разных видов занятий, реализуемых в учебной и внеурочной деятельности;
3. научить студентов дидактическим, психолого-педагогическим и методическим приемам, позволяющим сформировать информационную компетенцию учащегося;
1. развить теоретические, творческие, операционные способности студентов, направленные на выбор оптимальных решений обучения, воспитания и развития школьников;
2. сформировать у студентов умения организовывать самостоятельную работу учащихся с использованием ИОР.

Процесс подготовки студентов использованию информационных технологий в профессиональной деятельности следует разделить на две составляющие: инвариантную и вариантную. Инвариантная составляющая отражает уровень ИКТ-компетентности учителя вне зависимости от его специализации. Вариантная составляющая подготовки специфична для каждой предметной области, учитывает особенности и соответствующую частную методику преподавания. Обучение строится на основе модульной технологии. К инвариантным составляющим курса следует отнести модули 1, 2, 3 и 5. Модуль 4 требует определенной корректировки в зависимости от профиля.

Содержание.

Модуль 1. Информатизация системы образования. Понятие информатизация системы образования. Этапы информатизации системы образования. Компьютерная дидактика. Информационная педагогика. Федеральные программы в области информатизации образования. Проект ИСО. Направления проектной деятельности ИСО.

Модуль 2. Информационные образовательные ресурсы. Определение ИОР Классификация и виды ИОР. Цифровые образовательные ресурсы (ЦОР), информационные источники сложной структуры (ИИСС), инновационные учебно-методические комплексы (ИУМК). Обзор ИОР, выпущенных в рамках программы ИСО, и их краткая характеристика. Технические требования к

принципы формирования этнической толерантности, воспитания толерантного отношения к многокультурному миру.

Этнокультурное образование представляет собой стройную систему, включающую в себя народную культуру, богатую историческими, мировоззренческими, морально- нравственными, гражданско-патриотическими, педагогическими традициями. Эта система работает плодотворно, если: образовательный процесс строится с учетом исторических, социальных, культурных, национальных и этнических особенностей региона; имеет коммуникативную направленность; фиксируется уровень развития толерантного отношения и поведения по отношению к людям разных этносов, культур и конфессий; достигается гармонизация профессионально-личностного, творческого результата в процессе развития этнокультурной образовательной среды; обеспечивается творческое взаимодействие между субъектами образовательного процесса в области освоения этнической культуры, ядром которого является культура локальных групп; развитие этнической толерантности в процессе изучения культуры народов, населяющих не только нашу страну, но и всю планету, требует от всех и каждого знания её психолого-педагогических механизмов, классификаций и критериев, детального их описания. А отсутствие психолого-педагогических механизмов толерантности свидетельствует о том, что данная проблематика еще недостаточно разработана. Исходя из практической востребованности, актуальности, недостаточной разработанности проблемы, мы определили тему исследования: «Духовно-нравственные и личностные предпосылки толерантности». Акценты в нашем исследовании расставлены на важности и острой необходимости воспитания у подрастающего поколения духовности, нравственности и культуры межнациональных отношений. Отсутствие воспитания духовности в семье и образовательных учреждениях приводит к формированию таких нежелательных явлений, как нетерпимость, экстремизм, фанатизм, расизм, ненависть, неприятие ничего иного: культуры, языка, обычаев, традиций. И именно вузы явятся той образовательной средой, где юноши и девушки уже достаточно созрели для серьезного разговора относительно вопроса формирования в себе духовности, нравственности и культуры межнациональных отношений. В этом и заключается проблема исследования: определить, каковы психолого-педагогические и социальные условия, позволяющие формировать у студентов духовность, нравственность и культуру межнациональных отношений. Целью исследования явился поиск психолого-педагогических механизмов формировании нравственности и духовности, культуры межнациональных отношений у студентов. Объектом исследования стала студенческая группа в условиях формирования духовности, нравственности и культуры межнациональных отношений. Предметом исследования явился процесс выявления особенностей формирования духовности, нравственности и межнациональной толерантности у студентов.

Гипотеза исследования состоит в том, что формирование в вузе духовности, нравственности и межнациональной толерантности у студентов будет происходить успешнее, если: будут разработаны образовательные и психолого-педагогические механизмы направленного формирования духовности, нравственности и толерантности, преподаватели вузов будут готовы взаимодействовать с представителями незнакомой культуры, языка,

Формулировка цели статьи. Выявить особенности формирования духовности, нравственности и культуры межнациональных отношений у студентов.

Реализовать комплексный подход, предполагающий выявление глубинных личностных предпосылок формирования толерантности.

Изложение основного материала статьи. Ведущая роль в формировании толерантных форм сознания и поведения молодежи принадлежит институтам образования, которые призваны вносить целенаправленный вклад в процесс социализации человека. Знакомство студентов с ценностями отдельных народов и конфессий позволит уйти от предрассудков и стереотипов в восприятии других культур, упрочит межнациональную толерантность. Толерантность проявляется в стремлении личности достичь взаимного понимания и согласования мотивов, установок и ориентаций, не прибегая к подавлению достоинства другого человека, но используя диалог, разъяснение, сотрудничество. Толерантность - готовность к пониманию и диалог с человеком, вызывающим негативную реакцию, на основе уважения, внимания, открытости. Толерантность - это составляющая развитой личности. Выделяют следующие ее компоненты: доброжелательность, внимательное отношение к другому, бесконфликтное общение, эмпатические способности, общительность, деловое сотрудничество, умение слушать и слышать, коммуникативная толерантность, диалогическое мышление, самопринятие, принятие других и многое другое. Противоположным толерантности свойством выступает нетерпимость или интолерантность, которая проявляется в оскорблениях, негативных стереотипах, этноцентризме, игнорировании, национализме, религиозном преследовании, дискриминации, конкретные деятельностные проявления которых приводят к конфликтам, бедам и страданиям людей.

Проявление толерантности, которое созвучно уважению прав человека, не означает терпимого отношения к социальной несправедливости, отказа от своих или уступки чужим убеждениям. Это означает, что каждый свободен придерживаться своих убеждений и признает такое же право за другими. Это означает признание того, что люди по своей природе различаются по внешнему виду, положению, речи, поведению и ценностям и обладают правом жить в мире и сохранять свою индивидуальность. Это также означает, что взгляды одного человека не могут быть навязаны другим.

Этнокультурный компонент в полиэтническом образовании представляется как важное направление современного образования, способствующее: приобщению к родной этнокультуре, усвоению знаний о культурах других этносов, осмыслению общего, особенного и единичного в традициях, образе жизни, культурных ценностях народов, воспитанию взаимной этнической толерантности. Процесс формирования этнической толерантности, как считают многие ученые - педагоги и психологи, проходит наиболее эффективно, если он строится на совокупности теоретико-методологических положений, определяющих основы формирования межэтнической толерантности в процессе этнокультурного образования. Необходимо учитывать также эффективность и регулятивную функцию этнической культуры как фактора формирования межэтнической толерантности; опираться на основные механизмы, закономерности и

оснащению школы оборудованием и программным обеспечением для использования ИОР; особенности их установки и запуска. Понятие интерфейса. Типы и характеристики интерфейсов. Психология и эргономика интерфейса.

Модуль 3.Психолого-педагогические аспекты использования ИТ в учебном процессе. Условия эффективного использования ИОР в образовательном процессе; Психолого-педагогические требования к структуре, содержанию и интерфейсу ИОР; Влияние ИКТ на изменение содержания и традиционных форм обучения; психологические последствия компьютеризации образование; компьютерная тревожность; зона воздействия ПК на школьника.

Модуль 4. Возможности использования ИТ в педагогическом процессе. Цели и направления внедрения средств ИКТ в образование. Анализ педагогической целесообразности использования электронных средств обучения и основные критерии оценки качества ИОР. Организация учебной деятельности с использованием ИОР; использование ИОР при проведении различных форм учебных занятий (лекции, практикумы, лабораторные работы, тестирование, исследования и т.д.). Применение технологий мультимедиа для решения педагогических задач; мультимедийные возможности ИОР. Эксперимент как новая форма активности учащихся на уроках; проведение экспериментов с использованием ИОР. Развитие проектной деятельности учащихся на уроках с использованием ИОР и телекоммуникационных сетей.

Модуль 5. Медиаобразование. Рождение масс-медиа. Особенности современной социокультурной ситуации. Теоретические концепции медиаобразования. Специфика общения, контакта аудитории с масс-медиа и роль в этом процессе феномена массовой (популярной) культуры. Медиаобразование в современном мире и его влияние на развитие личности. Связь медиаобразования с другими направлениями педагогики и гуманитарными науками. Поддержка медиаобразования со стороны ЮНЕСКО. Модуль 6. Дистанционное обучение. Дистанционное обучение понятие и этапы становления. Достоинства и недостатки дистанционного обучения. Виды дистанционных технологий. Поколения дистанционного обучения. Массовые открытые онлайн-курсы. Проекты Coursera, EdX, «Лекториум».

Универсальность данных модулей курса «Информационные технологии в образовании» подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование» позволяет рекомендовать их и в рамках программ повышения квалификации для педагогических работников.

Формы и методы обучения. Традиционно, основными видами учебной работы являются лекции, практические занятия и самостоятельная работа. Обеспечить будущих учителей фундаментальной теоретической и практической подготовкой возможно лишь при совершенствовании системы занятий, активизации самостоятельной работы студентов.

М.М. Абдуразаков и Г.М. Мухидинов подчеркивают, что особенно важно обеспечить необходимый уровень информационной культуры будущего учителя, соответствующего современным потребностям сферы образования, где уже в ближайшее время обучение будет вестись на новых технологических принципах с использованием компьютерных технологий и телекоммуникационных сетей. Современные требования российской действительности выдвигают принципиально новые задачи самообучения

студента, который должен, (как в период обучения в вузе, так и после него) уметь осваивать новые знания, непрерывно совершенствоваться, ориентироваться в информационно-образовательном пространстве, творчески подходить к решению проблем различного рода в своей практической деятельности. [1]

Самостоятельная работа студентов включает: систематическую работу по изучению теоретического материала и выполнению домашних заданий; выполнение контрольных работ; самоконтроль по вопросам, предложенным по каждому разделу изучаемой дисциплины; подготовка вопросов, выносимых для самостоятельного изучения в виде рефератов, докладов.

Работа на практических занятиях проходит в условиях микрогруппы. Комплектование микрогрупп происходит на основе диагностики сформированности ИКТ-компетентности. В состав микрогруппы входит от 3 до 5 студентов в зависимости от типа решаемых учебно-практических задач.

Учебно-практические задачи в рамках данного курса условно можно разделить на четыре вида по отношению в творческой задействованности студентов:

- задачи направленные на анализ существующих ИОР:
  - с точки зрения их содержательного наполнения;
  - с точки зрения методики их применения;
  - смешанный анализ;
- задачи направленные на анализ эффективности разработанных преподавателями заданий с использованием ИОР;
- задачи направленные на доработку созданных преподавателем заданий с использованием ИОР;
- задачи на создание собственных заданий, фрагментов урока и уроков по эффективному использованию ИОР.

Деятельность студентов и преподавателя при решении данных задач представлена в таблице 1.

Annotation. The article deals with the problems of the formation of spirituality, morality and culture of interethnic communication among students.

A theoretical analysis of the scientific works of scientists on the study of the causes that determine the problems in the relations between students of different ethnic communities is carried out. The authors convincingly substantiate the fact that the national culture is given a great importance in the process of shaping the tolerance of the personality of the student in the conditions of the crisis of spirituality and the transformation of the moral foundations in society.

It is rightly noted that the origin of the formation of tolerance is the family, the public and educational institutions. The authors indicate valuable areas of psychological support for tolerant interaction. This is psychological counseling on personal and social issues, helping a person to harmonize relations with the world and him, self-confidence, improving the skills of business and personal communication, mutual understanding, positive solutions to emerging conflicts.

Keywords: tolerant interaction, diversity of cultures, spirituality, adaptability in communication, psycho-emotional background.

Введение. Сегодня мы живем в мире, где интенсивно взаимодействуют различные национальные культуры, народы и религии. Этот фактор, с одной стороны, требует построения толерантных взаимоотношений с представителями других культур, других этносов. С другой стороны, перед каждым народом стоит не менее важная задача: сохранить свою религиозную и культурную идентичность, свои обычаи, традиции, свой родной язык. Среди всех видов толерантности, рассматриваемых в современной литературе, этническая толерантность занимает особое место. С одной стороны, это связано со сложностью ее междисциплинарного анализа, с другой стороны, с ее востребованностью.

Проблема этнической толерантности особо актуальна для современной России в силу ее многонационального состава и поликонфессиональности. Толерантность в качестве нового типа социальных отношений представляет проблему и в связи с такими причинами, как резкое расслоение социума по социально-экономическим и другим причинам и связанный с этим рост «нетерпимости», терроризма; развитие религиозного экстремизма; обострение межнациональных отношений, вызванных локальными войнами, проблемами беженцев и т д. Особую роль для развития толерантности представляет функционирование механизмов интеграции общества, где в качестве интеграторов, как правило, рассматриваются образование, культура, религия. Так, одной из актуальных проблем современного образования является формирование духовно - нравственной культуры личности. мысли к этнокультурному разнообразию и богатству традиций, к нравственному опыту многих поколений, к традиционным ценностям является актуальной современной тенденцией в образовании. Культура межэтнического взаимодействия и образовательные процессы считаются более эффективными, если их содержание обеспечивает присутствие духовности народа: его этнической культуры и психологии, образа жизнедеятельности, системы духовно- нравственных ценностей своей общности. И обращение к научной толерантности особенно актуально для полиэтнических регионов. Только взаимодействие культур способствует ослаблению межнациональных конфликтов, формированию межэтнической толерантности.

3. Каракотова С.М., Аджиева А.И. Психологические особенности формирования толерантности в сфере образования. Монография. Карачаевск, КЧГУ. - 2014.

4. Каракотова С.М., Боташева А.М. Актуальные проблемы психологии толерантных взаимоотношений в межнациональном вузе. // Современные проблемы науки и образования. № 6 - М. - 2015.

5. Каракотова С.М**.** Психологические особенности здорового образа жизни современной семьи. Монография. Карачаевск. 2011.

6. Каракотова С.М., Койчуева Л.М. Формирование этнической и межконфессиональной толерантности личности средствами духовной культуры Международный прикладных фундаментальных исследований. - Москва: Академия естествознания, №4, 2014.

7. Каракотова С.М Формирование здорового образа жизни в условиях развития психолого-педагогического комфорта в семье. Дисс.к.п н. Карачаевск, 2004.

Психология

УДК:159.9

кандидат педагогических наук, доцент
Каракотова Светлана Магомедовна
Карачаево-Черкесский государственный университет
имени У. Д. Алиева (г. Карачаевск);
кандидат психологических наук, доцент
Боташева Асият Муссаевна
Карачаево-Черкесский государственный университет
имени У. Д. Алиева (г. Карачаевск)

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ТОЛЕРАНТНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы формирования духовности, нравственности и культуры межнационального общения студентов. Проведен теоретический анализ научных трудов ученых по исследованию причин, детерминирующих проблемы во взаимоотношениях между студентами различных этнических общностей. Авторы убедительно обосновывают тот факт, что национальной культуре отводится огромное значение в процессе формирования толерантности личности студента в условиях кризиса духовности и трансформации нравственных устоев в обществе. Справедливо отмечено, что истоком формирования толерантности являются семья, общественность и образовательно – воспитательные учреждения. Авторами указываются ценные направления психологической поддержки толерантного взаимодействия: психологическое консультирование по личным и социальным вопросам, оказание помощи человеку в гармонизации отношений к миру и себе, уверенности в себе, совершенствование навыков делового и личностного общения, взаимопонимания, позитивного решения возникающих конфликтов.

Ключевые слова: толерантное взаимодействие, многообразие культур, духовность, адаптивность в общении, психоэмоциональный фон.

Таблица 1

Деятельность студентов и преподавателя в соответствии с этапами решения учебно-педагогических задач

Этапы	**Деятельность преподавателя**	**Деятельность студентов**
1. Анализ условия УПЗ	1. Предъявление УПЗ 2. Логическое включение УПЗ в общую структуру деятельности	1. Описание предметной области УПЗ 2. Анализ известных условий УПЗ 3. Сопоставление известных условий с требованиями УПЗ
2. Выбор варианта решения и средств для выполнения УПЗ	1. Предоставление свободы выбора действий 2. Проведение консультаций со студентами по выбору варианта решения УПЗ	1. Выбор методов изложения материала 2. Выбор информационных образовательных ресурсов 3. Обращение при необходимости к помощи преподавателя
3. Выполнение требований УПЗ	1. Рекомендации студентам 2. Консультирование при необходимости	1. Анализ ситуации УПЗ 2. Актуализация знаний необходимых для решения УПЗ 3. Работа с источниками информации 4. Построение алгоритма решения УПЗ
4. Анализ и оценка решения УПЗ	1. Анализ деятельности студентов по 1-3 этапам	1. Анализ деятельности студентов по 1-3 этапам 2. Оценивание решения УПЗ на четырех уровнях: оптимальном, допустимом, критическом, недопустимом

5. Поиск альтернативных вариантов решения УПЗ	1. Применение дополнительных вспомогательных вопросов 2. Применение несложных коррекционных задач	1. Внесение предложений по оптимизации разработанного алгоритма решения 2. Совместная корректировка алгоритма
6. Коррекция учебно-профессиональной деятельности студентов	1. Обсуждение результатов 2. Формулировка выводов	1. Обобщение схем решения УПЗ 2. Рефлексия собственной деятельности

Чтобы выделить по-настоящему полезные, эффективные решения, мышление должно быть дополнено критическим. Цель критического мышления — тестирование предложенных идей: применимы ли они, как можно их усовершенствовать. Работа в микрогруппах будет малопродуктивна в случае отсутствия критической самопроверки полученных результатов. Необходимы умения по объективной оценке идей студентами с учетом критериев и ограничений определяющих практические возможности внедрения полученных в результате работы идей.

По мнению, М.Б. Лебедевой, особую актуальность на современном этапе информатизации образования обретают навыки и умения критического мышления, позволяющие понять, что информатизация- это важный элемент, способный сформировать, трансформировать или радикально изменить представления о различных явлениях и процессах как преподавателя, так и студента. Поэтому существенным является умение анализировать любую информацию, проверять степень её достоверности, полноты и актуальности. [4].

Критическое мышление позволяет студентам использовать свои знания для наполнения смыслом ситуаций с высоким уровнем неопределенности, создавать базу для новых типов человеческой деятельности. Именно поэтому технология развития критического мышления широко используется в рамках данного курса.

Задачи, направленные на анализ эффективности разработанных преподавателями заданий с использованием ИОР и задачи направленные на доработку созданных преподавателем заданий с использованием ИОР, решаются студентами с помощью метода мозгового штурма.

Следует отметить, что существующие сегодня гипертекстовые системы учитывают многие методико-психологические особенности информатизации обучения. Кроме того, подобные средства информатизации в большей или меньшей степени используют в своей работе принципы структурирования учебного материала и другой информации, значимой для системы образования. Однако фактически ни одно из разработанных на данный момент программных средств не обладает важной, на наш взгляд, совокупностью требований. К их числу в первую очередь относится требование явной визуализации структуры излагаемого материала. Обычные гипертекстовые системы, основываясь на

традиция привлекать к формированию нравственных привычек в подростковом и юношеском периодах развития личности старшее поколение, использования их авторитета среди населения. Родители стали задумываются и над тем, что приобщение детей к этническим традициям, этикету лежит через знание родного языка и любви к нему. Многие родители хотят, чтобы их дети изучали родной язык и национальную культуру. Наш опрос студентов Карачаево-Черкесского университета показал, что уже 89% свободно владеют своим родным языком. По сравнению с 2005 годом эта цифра возросла на 23 % а читать и писать на родном языке могут 50%. В 2005 году эта цифра составляла лишь 17%.

В нашем университете на различных факультетах обучаются студенты из Туркменистана. Нами было проведено анкетирование с целью выявления этнопсихологических особенностей туркменского этноса и знания ими этнических традиций своего этноса. Им задавались следующие вопросы:

1. На формирование каких качеств у детей родители обращают особое внимание?
2. Какие национальные традиции и обычаи у вашего народа особо почитаемы?
3. Вы наблюдаете здесь за поведением и культурой студентов кавказских этносов, чем отличается культура местных этносов от вашей? И что общего в традициях и обычаях туркмен и карачаевцев?
4. Что бы вы изменили в существующих традициях и обычаях вашего народа?

Ответы были такие:

1. В наших семьях у мальчиков формируют такие черты, как трудолюбие, ответственность за дело, мужественность, верность данному слову. Девочки должны быть трудолюбивыми, послушными, хорошими хозяйками: бережливыми, экономными, не сидеть без дела ни минуты, уметь сдерживать свои эмоции, не перечить отцу и братьям.
2. В нашем народе особо почитаемы традиции уважение к старшим, родителям, забота о младших членах семьи, трудолюбие, сдержанность в словах и поступках, гостеприимство, религиозность.
3. Считаем, что в обычаях и традициях туркмен и карачаевцев больше общего, нежели различного. Те же самые требования к формированию личности.
4. Мы бы изменили в существующих обычаях самое главное - это запретили бы родственные браки и браки по расчету. Это самый главный бич наших традиций и обычаев.

Выводы. Демократизация жизни современного общества решила противоречия, существовавшие ранее. Сейчас в обществе существует более свободный выбор тех или иных желаемых этнических традиций и обычаев. Семьи придерживаются норм, которые выбирают сами, но не выходят за рамки дозволенного, соблюдая приличие и придерживаясь национального этикета.

Литература:

1. Арабов И.А**.** Семья и этнокультурные традиции воспитания семьянина. Монография. Карачаевск, 1996.
2. Каптерев П.Ф. О саморазвитии и самовоспитании // Детская и педагогическая психология. М. - Воронеж, 1999.

строится на подражательности и творчестве. Именно это должны использовать родители и образовательные учреждения. Не запоминание наибольшего количества информации, не объем знаний, а формирование умственных способностей, познавательного интереса, самостоятельности мышления должно составлять, по мнению ученых, главную задачу школ и вузов. Одновременно решение этой задачи создает основу духовного становления личности обучающегося.

По мнению ученого П. Ф. Каптерева, постепенно, параллельно с общим развитием ума и увеличением знаний подрастающей гармоничной личности, нужно раскрывать чувство толерантности, мысли об основах нравственных задач человечества. Ученые неоднократно указывали также на изначальную присущую личности тесную взаимосвязь между умственной и нравственной сферами, составляющими мир ее духовности. Они считали, что от уровня умственного развития зависит характер чувствований человека, а на них покоится религия. Религиозные чувства способствуют осознанию и принятию необходимых в обществе нравственных норм.

Знания о религии обладают большим воспитательным потенциалом, основанном на следующих факторах: значении религии в современном общественном сознании; месте религии в истории культуры и цивилизации, а также на той роли, которую играла религия в процессах межэтнического и межкультурного взаимодействия, образования. Основной целью современного религиоведческого образования, на наш взгляд, является ознакомление учащихся с основными религиями мира, религиозными традициями российских народов. Для усвоения этой тематики необходимы знания об истории религий, основных особенностях вероучений, религиозных объединений, религиозной символике, о содержании священных книг и отраженных в них этических нормах и т.д. Эти знания не только расширяют кругозор молодого человека, но и помогают ему в общении со сверстниками из разных этнических групп, а также способствуют развитию правовой культуры.

Исследование этнопсихологических особенностей народов Карачаево - Черкесии показывает, что здесь не только сохранилась преемственность культуры, заключенная в традициях, обычаях, обрядности, но и продолжает передаваться из поколения в поколение комплексная система законов и обычаев, человеческих норм и правил. Многие обычаи и традиции, которые были почитаемы ещё в древние времена, не потеряли своей значимости по сей день, и те, которые, казалось, ушли в прошлое, начинают возрождаться заново.

Формирование личности в национальных традициях всегда было, есть и будет национально своеобразным, так как оно направлено на развитие тех черт, которые присущи той или иной национальности, причем в течение очень длительного времени. Характер каждого этноса отражает традиции, обычаи, законы, по которым живут представители этой национальности, еёэтнические особенности, её сущность. У каждого народа есть и всегда будет своя система, свои подходы, свои формы, способы и методы формирования личности, своя организация работы. Как показывает практика, в последние годы в школах и вузах образовательно-воспитательную работу педагоги планируют и реализуют с учетом этнических особенностей учащихся: учитывают традиции, обычаи, семейные устои как своего, так и другого этноса. Большинство родителей в семьях, и не только они, но и педагоги, имеют понятие о тех этнических традициях, которые существуют веками, хотя ушла в прошлое

иерархии понятий, не дают обучаемому представления о виде подобной иерархии. Другими словами, изучая ту или иную тему, учащийся не представляет ее место в общей иерархии содержания образовательной области, хотя может «прийти» к ней, используя некоторую структуру данных. Как следствие, обучаемый «теряется», забывая причину изучения конкретной темы. Исходя из выше изложенного, важным условием эффективного обучения с использованием информационных образовательных ресурсов является способность к построению системы понятий. Одной из современных и универсальных технологий развития системного мышления является технология «интеллект-карт». Задачи на создание собственных заданий по использованию ИОР решаются преимущественно с помощью технологии «интеллект-карт».

Выводы. Большой образовательный, культурологический, воспитательный потенциал современных информационных образовательных ресурсов указывает на значимость разработки соответствующего курса в профессиональной подготовке учителя и обосновывает целесообразность и актуальность исследования проблемы подготовки будущих учителей эффективному использованию информационных технологий при обучении школьников.

Литература:

1. Абдуразаков, М.М. Модель подготовки будущего учителя информатики к профессиональной деятельности [Текст] / М.М. Абдуразаков , М.Г. Мухидинов // Педагогика. - 2016. - №5. - С. 71-79

2. Огурцова, Е.Ю. Методическая подготовка будущих учителей математики к использованию персонального компьютера как средства обучения [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Е.Ю. Огурцова. - Москва, 1997. – 286 с.

3. Роберт, И.В. Ресурсы информатизации [Текст] / И.В. Роберт // Педагогическая информатика. - 2015. - №1. - С. 64-80

4. Шевченко, Г.И. Информационная культура преподавателя вуза в контексте его управленческой деятельности [Текст] / Г.И. Шевченко // Информатика и образование. - 2011. - №8. - С. 83-85

Педагогика

УДК: 371

старший преподаватель кафедры педагогики
Газизова Татьяна Владиславовна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);
ассистент кафедры педагогики Колесникова Татьяна Алексеевна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);
студентка 4 курса факультета педагогики и
психологии Федченко Антонина Алексеевна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);
студентка 3 курса факультета педагогики и
психологии Бадрутдинова Елизавета Рашидовна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);
студентка 3 курса факультета педагогики и
психологии Фролова Кристина Сергеевна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);
студентка 2 курса факультета педагогики и
психологии Трусова Оксана Анатольевна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск)

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Мотивация занимает ведущее место в структуре развития личности и используется для объяснения движущих сил учебной деятельности. Смысл учебной деятельности, по мнению А.Н. Леонтьева, в самой деятельности, в ее процессе, в том, чтобы проявить умственную активность. Формирования мотивации в младшем школьном возрасте определяется тем, что именно в период обучения ребёнка в начальной школе, когда учебная деятельность является в статусе ведущей деятельности, важно создать условия, использовать методы приемы и средства формирования мотивации учения. С этой целью в статье представлена опытно-экспериментальая работа по формирование мотивации учебной деятельности младших школьников, а та же проанализированны результаты данной работы. Описаны методические приемы, использованные в ходе исследования.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, федеральный государственный образовательный стандарт, мотивация учебной деятельности, младшие школьники.

Annotation. Motivation takes a leading place in the structure of personality development and is used to explain the driving forces of learning activity. The meaning of educational activity, in A.N. Leontief, in the activity itself, in its process, in showing mental activity. The formation of motivation in junior school age is determined by the fact that it is important to create conditions, use methods and

большую жизнь. Невоспитанный в детстве человек, моральный невежда, недоучка чаще всего похож на самолет, выпущенный с поврежденными двигателями: если отремонтировать не удается, он погибает сам и принесет гибель другим. Это образное сравнение еще раз предупреждает нас об ответственности семьи за будущее детей. Дети – самая важная область нашей жизни. Наши дети – это будущие отцы и матери, они тоже будут растить своих детей. Великие ученые утверждали, что наши дети – это наша старость. Хорошие дети – наша счастливая, спокойная старость, плохие дети – это наше будущее горе, наши слезы, наша вина перед другими людьми, перед всей страной.

Роль семьи в формировании личности ребенка важна не сама по себе, не изолировано от общества, а вместе с ним. Но именно семья в целом – часто того не замечая – вырабатывает у детей комплекс базовых социальных ценностей и ориентаций, потребностей, интересов, привычек, которые впоследствии будут формировать их личность на протяжении всего жизненного пути.

Истинная сущность воздействия семьи на ребенка заключается вовсе не в разговорах родителей с детьми, не в прямом влиянии на ребенка, а в организации семьи, личной и общественной жизни и в организации жизни ребенка. И в этой организации нет мелочей. Ошибкой было бы думать, что вот это главное, а это мелочь. В этом деле нет мелочей.

Первоначальные сведения о семье, о семейных ценностях дети получают от родителей, а только в старшем школьном возрасте их фундамент знаний вырастает до середины благодаря работе учителей. Весьма важной стороной является учет индивидуальных особенностей и интересов каждого ребенка. Не говоря о педагогах и психологах, каждому родителю необходимо знать склонности, характер, познавательные и эмоционально-волевые психологические свойства личности своего ребенка. К одному нужен очень осторожный подход, с другим основательно сотрудничать, у третьего надо контролировать каждое слово и каждый шаг. Сколько детей, столько и разных подходов.

Духовно-нравственное становление молодого поколения в России приобретает в последние годы явно позитивное направление, и эта тенденция радует. В молодежной среде отмечается стремление к возрождению и укреплению национальных обычаев, традиций, языка, культуры.

Изменилось отношение к духовно - нравственному потенциалу религии, как средству формирования личности. Совсем недавно почти каждый родитель был категорически против того, чтобы его ребенок был причастен к религии, но сейчас, поняв, что религия, если её возможности пустить по правильному руслу, явится мощным фактором формирования духовно- богатой личности.

Определенная часть ученых конца девятнадцатого и начала двадцатого веков призывала строить все дело на основе нравственности и подразумевала духовное становление как религиозное наполнение ума и сердца ребенка. Уберечь ребенка от вопросов по религиозной части невозможно, следовательно, нужно на них ответить. Наблюдая за детьми и изучая законы их развития, ученые попытались раскрыть пути становления их духовности. Они пришли к выводу, что определенные качества личности ребенка, с раннего возраста отличающие его от других, впоследствии определяют собой всю «духовную физиономию человека». Вместе с тем, развитие ребенка во многом

на физическое развитие, на формирование у них здоровых привычек и бороться с такими, которые наносят вред нравственному и физическому здоровью подрастающего поколения.

Говоря о таком понятии – очень высоком и святом для каждого человека - семье нельзя обойти вопрос весьма актуальный во все времена и вопрос, который должен интересовать не только психологов, педагогов, социологов. Он должен волновать каждого родителя и ребенка. Это вопрос о цели формирования личности в семейном коллективе. Безусловно, есть семьи, которые хотят и могут воспитывать своих детей. Так, благоприятными мы считаем семьи, где умеют целесообразно и содержательно организовать жизнь и деятельность ее членов. Во внутрисемейных отношениях полное взаимопонимание, демократический стиль общения и поведения. В семье господствует положительная трудовая и нравственная атмосфера, культурный и рациональный досуг, у родителей достаточно высокий уровень образования и общей культуры. И что самое главное - родители знают, кого они хотят видеть в своих детях, эти цели они проводят в жизнь, используя все методы и средства формирования позитивной направленности личности, учитывающие особенности детей как индивидуальные, так и возрастные. В таких семьях толерантное взаимодействие строится на основе эмпатии - способности субъективно воспринимать другого и эмоционально отзываться на переживания других членов семьи. Доброжелательность позволяет не только чувствовать, но и показывать уважение и симпатию, уметь принимать другого даже тогда, когда не одобряешь его поступки, поддержать в трудной жизненной ситуации.

В отличие от них, есть семьи, которые хотели бы воспитывать своих детей, но это у них не получается из-за конфликтов внутри семьи, отношения между членами семьи напряженные. Цели развития личности детей в этих семьях представляются весьма расплывчато, средства и методы неясны, они не знают, где и как их использовать. Родители здесь совершают очень много ошибок. Существуют и такие семьи, где можно наблюдать полную беспомощность в этом вопросе. Все пущено на самотек, просто живут рядом родители и дети, надеясь, что все само собой получится. Не имеют они ни четкой цели, ни программы. В таком случае и результаты будут тоже неопределенными.

Кроме перечисленных типов семей существуют самые сложные в психолого-педагогическом отношении семьи. Это асоциальные семьи, то есть проблемные. Проблема таких семей в том, что старшее поколение совершенно не даст себе отчета в целях своего воздействия. На наш взгляд, родителям, в первую очередь, необходимо внести ясность в то, кем и каким они хотят видеть своего сына или дочь – ориентированными на пользу на первый взгляд. Во-первых, исходить приходится из того, каков сам родитель. Во-вторых, многим родителям свойственно желать, чтобы ребенок не раздавал все, а наоборот «домой нес», и в первую очередь заботился о себе, а потом о других.

Воспитание детей - самая важная социальная функция. Мы включаем в нее не только целенаправленное воспитательное воздействие на детей, но и всю систему взаимоотношений внутри семьи, поощряющих одни и подавляющих другие типы поведения. Формирование личности ребенка – не только личное дело родителей, дети – не их собственность, они принадлежат обществу, стране. Впечатления детства – это стартовая площадка человека в

methods of formation of motivation for learning exactly during the period of the child's education in primary school, when the educational activity is in the status of the leading activity. For this purpose, the article presents experimental experimental work on the formation of motivation for the teaching activity of junior schoolchildren, and the same results of this work are analyzed. The methodical techniques used in the course of the study are described.

Keywords: universal educational actions, federal state educational standard, motivation of educational activity, junior schoolchildren.

Введение. В федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» в статье 66 говорится о том, что начальное общее образование направлено на формирование личности школьника, эта деятельность раскрывается в развитии индивидуальных способностей и в формировании положительной мотивации к учебной деятельности [8].

Формулировка цели статьи. Цель нашего исследования: изучить и проанализировать уровень сформированности мотивации учебной деятельности у младших школьников в условиях реализации ФГОС НОО, выделить и описать метдические приемы по формированию мотивации учебной деятельности в начальной школе.

Изложение основного материала статьи. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального образования отмечается необходимость овладения младшими школьниками основными навыками учебной деятельности, элементами теоретического мышления, простейшими навыками самоконтроля и использования для этой цели учителем разнообразных форм работы на уроках, учитывая индивидуальные особенности каждого обучающегося, в результате обеспечивающий рост познавательных мотивов [7].

Такие ученые, как А. Н. Леонтьев и Х. Хекхаузен, занимающиеся проблемой мотивации учебной деятельности подчеркивают значимость ее формирования у обучающихся, так как именно она является гарантией формирования познавательной активности, способствующей развитию мышления, воображения в приобретении знаний, необходимых для успешной учебной деятельности [9].

Нам интересно мнение ученого А. Левицкого, который трактует понятие «мотив», как психический процесс, который изнутри стимулирует нас к постановке цели и принятию соответствующих средств действия.

Однако, К. Обуховский считает, что не целесообразно использовать трактовку в определение «психический процесс» и заменил его словом «формулировка», определяя мотив – как формулировку цели и средств. По его мнению, мотив нужно рассматривать как фактор, дающий возможность человеку сформулировать решение о начальной предстоящей деятельности.

Таким образом, мы склоняемся к мнению исследователя Л.И. Божович, который считает, что мотив – это то, ради чего осуществляется деятельность. В качестве мотива могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи [2].

Мы согласны с позицией ученого С. Л. Рубинштейна, который говорит о том, что один и тот же акт поведения обучающихся, оказывается по существу совершенно различным поступками.

Анализируя сущность понятий «мотив», «мотивация», мы считаем целесообразным говорить также о понятии «мотивационная сфера», так как оно включает волевую сферу личности, т.е., переживание и удовлетворения потребностей, как отмечает Л. С. Выготский. Мотивационная сфера в широком смысле слова понимается как стержень личности, к которому стягиваются такие ее свойства, как направленность, ценностные ориентации, установки, социальные ожидания и другие социально-психологические характеристики.

В младшем школьном возрасте у детей возникает интерес к учебной деятельности, что и становится на этот период развития ведущим видом деятельности, в ходе которой происходит интенсивное формирование мотивации учебной деятельности.

Мы проанализировали особенности формирования мотивации учебной деятельности младших школьников и выделили следующие: создание учителем проблемной ситуации на уроках; способствование смены познавательной мотивации учебной деятельности на преобладание социальной мотивации; обеспечение смены видов деятельности; формирование у обучающихся умений постановки собственных мотивов для усвоения учебного материала, а также потребности в разнообразии форм взаимодействия учеников на уроках; создание условий для нахождения школьниками самостоятельного решения поставленной учебной задачи.

Опытно-экспериментальная работа была проведена нами в Муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении «Гимназия» города Лесосибирска с целью выявления уровня сформированности мотивации учебной деятельности младших школьников.

Для диагностики сформированности мотивации учебной деятельности мы использовали методику «Анкета для оценки уровня школьной мотивации» автора Н. Г. Лускановой. Также с целью диагностики нами было организовано включенное наблюдение, в ходе которого нами фиксировались показатели сформированности мотивации учебной деятельности младших школьников.

Нами были использованы такие критерии, как: проявление инициативы и поиска при выполнении творческих заданий; проявление стремления высказать свое мнение, посоветоваться с одноклассниками; проявление стремления выполнить задания различными способами; стремление дополнить ответы членов группы; сосредоточенность, быстрая включаемость в работу; самостоятельность при выполнении заданий; усидчивость и терпеливость.

На констатирующем этапе эксперимента мы получили следующие данные: 48% обучающихся продемонстрировали средний уровень сформированности мотивации учебной деятельности, 52% опрошенных – показали низкий уровень сформированности мотивации учебной деятельности, высокий уровень не продемонстрировал ни один обучающийся третьеклассник.

На протяжении учебного года мы использовали различные методические приемы, способствующие формированию мотивации учебной деятельности, такие как: прием «внимание на учителя», при применении которого учитель использует предметы, непосредственно связанные с темой урока, необходимые для концентрации внимания на учебной задаче. Также мы рекомендуем применять такой методический прием, как использование цитат, пословиц, загадывание загадок, что также позволяет привлечь и сконцентрировать внимание ученика на учебной деятельности.

кругозор молодого человека, но и помогают ему в общении со сверстниками из разных этнических групп, а также способствуют развитию правовой культуры.

Изучение этнопсихологических особенностей народов Карачаево - Черкесии показывает, что здесь не только сохранилась преемственность культуры, заключенная в традициях, обычаях, обрядности, но и продолжает передаваться из поколения в поколение целый свод законов и обычаев, человеческих норм и правил.

Большинство родителей в семьях, и не только они, но и педагоги, имеют понятие о тех традициях, которые существуют веками, хотя ушла в прошлое традиция привлекать к формированию нравственных привычек у молодежи старейшин-аксакалов, использования их авторитета среди населения. Родители стали задумываются и над тем, что приобщение детей к традициям, этикету лежит через знание родного языка.

Такие же изменения наблюдаются сегодня в обществе. С приходом демократии не могло измениться сразу все, для построения новых взглядов, новых ориентиров, нового мышления необходимо время. Уровень цивилизованности нашего общества измеряется не только подходом молодого поколения к современной культуре, но и позитивным отношением к истории традиций прошлых поколений.

Такие социальные явления, как акселерация, урбанизация и миграция, не только определяют прогресс в обществе, но тесно связаны с институтом семьи и требуют от общества соответствующего отношения. Развитие этих процессов в нужном направлении будет происходить при учете исторических, этнокультурных и этнорегиональных особенностей института семьи.

Каждый родитель знает, что необходимо всячески поощрять внутреннюю красоту, культуру поведения и общения, доброжелательность и щедрость. Семья, прежде чем начать формирование будущего гражданина, должна позаботиться о наличии тех качеств, которые бы стимулировали и помогали достижению поставленной цели.

Этот процесс не может быть эффективным без такого качества, как трудолюбие, и это формирование должно происходить параллельно с трудом. Еще одним очень важным требованием является наличие окружения, которое будет оказывать положительное влияние на психологический климат и способствовать развитию межличностных контактов в семейном и учебном коллективах.

Практика показывает, что положительный психологический климат коллектива, атмосфера дружелюбия, доверия и спокойствия, стиль взаимоотношений, культура общения оказывают значительное воздействие на раскрытие творческой индивидуальности личности. Данный процесс происходит эффективно там, где органично связаны одними целями семья, общество и образовательное учреждение, будь то детский сад, школа или вуз. Дошкольные учреждения совместно с семьёй должны донести до воспитанников истину «Что такое хорошо, а что такое плохо». Школы и вузы обязаны обеспечивать учащихся и студентов знаниями нравственных, медицинских, экономических, демографических, этнопсихологических, этнорегиональных основ формирования духовности и нравственности человека.

Родители обязаны прививать своим детям уже с раннего возраста практические навыки, чувство прекрасного, трудолюбие, обращать внимание

семьи в формировании личности ребенка, мы имеем в виду его развитие не в вакууме, не изолированно от общества, а вместе с ним. Личность формирует семья, весь школьный уклад, формирует социальная среда, формируют общественные учреждения, вся окружающая обстановка. Но лишь о формировании личности в семейном коллективе можно говорить, как о настоящем.

Одним из важнейших требований к данному процессу является учет возрастных особенностей детей. Первоначальные сведения о семье, о семейных ценностях дети получают от родителей, а только в старшем школьном возрасте их фундамент знаний вырастает до середины благодаря работе учителей. Весьма важной стороной является учет индивидуальных особенностей. И, наконец, важнейшей задачей является учет этнопсихологических и этнорегиональных особенностей народов, проживающих в поликультурном регионе.

Формулировка цели статьи. Формировать у молодежи нравственность на основе духовной культуры такими средствами, как национальные обычаи, традиции, язык, литература, религия.

Отметить неоценимую роль положительных обычаев и традиций народа таких, как уважение к старшим, родителям, забота о младших, трудолюбие, сдержанность в словах, и поступках, гостеприимство.

Изложение основного материала статьи. Известный ученый И.А. Арабов неоднократно отмечал, что ни единая идеологическая установка и ни наличие равных педагогических возможностей не могут явиться гарантией успеха в этой области, если игнорируются этнические особенности народа. Этническая черта народа, внешне кажущаяся безобидным штрихом к его социально-бытовому портрету, на самом деле является мощным детонатором, способным вызвать любую реакцию.

Происходящие в настоящее время преобразования в обществе оказывают существенное влияние на развитие личности подрастающего человека. Духовно-нравственное становление молодых людей приобретает за последние годы явно позитивное направление. В молодежной среде отмечается тенденция к возрождению и укреплению национальных обычаев, традиций, языка, культуры.

Изменилось отношение к духовно - нравственному потенциалу религии, как средству формирования личности. Религиозные чувства способствуют осознанию и принятию необходимых в обществе нравственных норм. Знания о религии обладают большим воспитательным потенциалом, основанном на следующих факторах: значении религии в современном общественном сознании; месте религии в истории культуры и цивилизации, а также на той роли, которую играла религия в процессах межэтнического и межкультурного взаимодействия. Без знаний о религии и религиозной культуре невозможно в полной мере осознать огромный пласт мировой и национальной культуры. Изучение религии и религиозной культуры является частью гуманитарного образования. Основной целью современного религиоведческого образования является ознакомление учащихся с основными религиями мира, религиозными традициями российских народов. Для усвоения этой тематики необходимы знания об истории религий, основных особенностях вероучений, религиозных объединений, религиозной символике, о содержании священных книг и отраженных в них этических нормах и т.д. Эти знания не только расширяют

На этапе целеполагания мы использовали методические приемы. Далее опишем их более подробно.

Методический прием «Привлекательная цель». Совместно с учителем самими обучающимися формулируется простая, понятная и интересная для них цель урока, достижение которой мотивирует их выполнять и то учебное действие, которое заранее запланировал педагог. Однако, при использовании данного методического приема необходимо помнить, что цель должна исходить из сферы непосредственных интересов младших школьников. (Например, тема: «Свойства воды». Запланированная цель учителя - рассмотреть с детьми свойства воды. Цель, поставленная учениками – это узнать, почему зимой во время сильных морозов стеклянные банки наполненные водой трескаются и лопаются).

Прием «проблемная ситуация, вопрос» – это искусственно созданная ситуация, в ходе которой обучающиеся начинают задаваться вопросом как решить проблему, пытаются найти пути и способы решения. Такая ситуация должны быть создана ситуация с ориентацией на зону ближайшего развития, а не на зону актуального развития.

При использовании *методического приема «Открытые проблемы»* мы предлагали младшим школьникам задавать уточняющие вопросы, которые могли быть репродуктивными или расширяющими знания. Это способствует формированию умений формулировать вопросы, требующие рассуждения, а также способность целеполагания и постановки проблемы. Например, дети задавали такие вопросы: У каких животных температура регулируется с помощью ушей? Какие другие способы остывания есть у животных?

На основном этапе урока мы использовали такие *методические приемы, как: прием «Оратор»*, в ходе которого необходимо за 1 минуту убедить своего собеседника в том, что изучение данной темы просто необходимо. Также мы применяли *прием «Автор»* – обучающимся предлагается ситуация: «Если бы вы были автором учебника, как бы объяснили необходимость изучения данной темы?».

Прием «Мозговой штурм» мы также использовали на основном этапе урока, в ходе которого за короткий промежуток времени ученики предлагали множество идей для решения поставленной учебной задачи.

На этапе закрепления изученной темы мы использовали такие *методические приемы как: «Лови ошибку!», «Ловушка»*, в ходе которого, объясняя материал, учитель намеренно допускает ошибку для проверки усвоения материала, которую обучающимся необходимо найти.

Такие приемы применяются с целью формирования мотивации младших школьников к учебной деятельности, через преднамеренно допущенные ошибки, такого рода задания помогают школьнику применять свои знания на практике, развивать умения видеть ошибки и давать верный ответ.

Прием «Тонкие и толстые вопросы» перед изучением учебного текста учащимся формулируется целевая установка: составить к тексту список вопросов. Иногда целесообразно оговорить их количество и содержание. При составлении тонких вопросов – требуется однозначный ответ. В формулировке толстых вопросов – в самом вопросе должна звучать проблема собственно такие вопросы требуют не однозначного ответа. (Пример: почему трава зеленая?). Рекомендация – учитель должен постоянно держать класс в процессе продуктивной учебной деятельности.

На этапе урока среза знаний рекомендуем применять в практике такие приемы как: *прием «Ромашка вопросов»* ромашка состоит из лепестков, на каждом из которых сформулирован вопрос каждый вопрос сложнее другого и естественно они разграничены цветовой палитрой, от белого – самого легкого до красного самого сложного. Таким образом, учитель дает право выбора ребенку оценить свои усилия, взвесить и сделать осознанный выбор, оценивая самостоятельно по объективности свои усилия.

Данные направлены на классификацию уровней познавательной деятельности: знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценка. Вопросы являются средством стимулирования мотивации учебной деятельности.

Прием «Синквейн» использование данного приема дает возможность проверить усвоение основных моментов изученного материала; творчески переработать ключевые понятия темы, способствует умственной активности учащихся, поддерживает высокий уровень познавательного интереса и содействует формированию учебной мотивации.

Прием «Море заданий» на уроке учитель дает на уроке море заданий разного уровня сложности, в результате обучающиеся могут выбрать и решить те задания, которые ему по силе, тем самым учитель может проследить, на сколько ребенок готов браться за сложные задания, оценить, таким образом, его усилия.

Прием «Особое задание» ученики получают право на выполнение особо сложного задания как ступень на новый уровень развития. Рекомендация – учителем должны быть созданы условия для того чтобы ребенок чувствовал себя уверенно при выборе действий, собственно давать право выбора действий как в урочной так и во внеурочной деятельности.

В конце урока на этапе рефлексии и саморефлексии рекомендуем использовать методические приемы как:

Прием «Вопрос – ответ», «Продолжи предложение», «Пять слов» «Я – сегодня ….» «Шкала самооценки, оценки класса, группы» и т.д. существует большое количество подобных методических приемов, через которые ребенок учится адекватно оценивать учебную деятельность, ее значимость, видеть свой прирост развития, все это работает на формирования адекватной оценки школьника и формирования мотивации учебной деятельности младших школьников.

Кроме того еще один из важных методических приемов которым должен уметь владеть учитель начальных классов и мы рекомендуем его использовать: *прием «ситуация успеха»* является как одним из эффективных способов формирования и сохранения мотивации учебной деятельности младших школьников. Ситуация успеха на этом этапе развития школьника является главным она заключается целенаправленной, организации и сочетании условий, при которых создается возможность достичь значительных результатов в учебной деятельности.

Повторная диагностика проводилась нами по окончании учебного года с использованием тех же диагностических мероприятий.

В результате были замечены изменения у обучающихся в положительную сторону, этому свидетельствует показания: у двоих – школьников средний уровень изменился на высокий уровень сформированности мотивации учебной деятельности. Обучающиеся с такими показателями стремятся выполнять все

Введение. Семьи и образовательные учреждения, пользуясь демократическими преобразованиями, происходящими в обществе и в целом в государстве, стараются возродить традиции прошлых поколений формирования личности подрастающего молодого человека. Однако и современная семья и общество до сих пор испытывают значительные трудности не только в выборе содержания, но и путей, средств и методов подготовки молодежи к жизни, трудовой и учебной деятельности, то есть не имеют четкого представления о том, как эффективнее будет происходить это формирование.

Семья в любом обществе ощущает на себе непосредственное или опосредованное влияние существующего строя. И это влияние на семью не сразу ощущается. Должно пройти определенное время для того, чтобы это прошло через многолетний опыт семьи и определились накопившиеся ценности, новые усовершенствованные традиции, обычаи, обряды, ритуалы, новые взгляды на религию, как источник духовного формирования личности и многое другое.

Стержневым моментом формирования личности ребенка в семье, а потом в образовательном учреждении является формирование у него общечеловеческой культуры, в первую очередь гуманизма и милосердия, доброты и порядочности.

Каждый родитель знает, что необходимо всячески поощрять внутреннюю красоту, культуру поведения и общения, доброжелательность и щедрость. Семья, прежде чем начать формирование будущего гражданина, должна позаботиться о наличии тех качеств, которые бы стимулировали и помогали достижению поставленной цели.

Этот процесс не может быть эффективным без такого качества, как трудолюбие, и это формирование должно происходить параллельно с трудом. Еще одним очень важным требованием является наличие окружения, которое будет оказывать положительное влияние на психологический климат и способствовать развитию межличностных контактов в семейном и учебном коллективах.

Практика показывает, что положительный психологический климат коллектива, атмосфера дружелюбия, доверия и спокойствия, стиль взаимоотношений, культура общения оказывают гораздо большее воздействие на раскрытие творческой индивидуальности личности, чем высокоорганизованный процесс обучения даже при наличии благородных целей и мотивов.

Данный процесс происходит эффективно там, где органично связаны одними целями семья, общество и образовательное учреждение, будь то детский сад, школа или вуз. Родители обязаны прививать своим детям уже с раннего возраста практические навыки, развивать чувство прекрасного, трудолюбие, обращать внимание на физическое развитие, на формирование у них здоровых привычек и бороться с такими, которые наносят вред нравственному и физическому здоровью подрастающего поколения.

Самая важная социальная функция семьи – воспитательная. Мы трактуем ее расширительно, включая не только целенаправленное воспитательное воздействие на детей, но и всю систему взаимоотношений внутри семьи, поощряющих одни и подавляющих другие типы поведения. Когда мы рассматриваем взаимоотношения родителей и детей, изучаем роль и ресурсы

Психология

УДК: 159.9

кандидат психологических наук, доцент
Боташева Асият Муссаевна
Карачаево-Черкесский государственный
университет имени У. Д.Алиева (г. Карачаевск);
кандидат педагогических наук, доцент
Каракотова Светлана Магомедовна
Карачаево-Черкесский государственный
университет имени У. Д.Алиева (г. Карачаевск)

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ТРАДИЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы формирования духовной культуры у подрастающего поколения через обычаи, традиции, обряды, язык, религию народа.

Проведен теоретический анализ научных трудов ученых по исследованию роли семьи, образовательных учреждений, общественности в деле формирования личности.

Авторы убедительно обосновывают тот факт, что национальной культуре отводится огромная роль в расширении кругозора молодого человека, оказании ему помощи в общении со сверстниками из разных этнических групп, а также в развитии правовой и этнической культуры.

Изучение этнопсихологических особенностей разных народов показывает, что здесь не только сохранилась преемственность культуры, заключенная в традициях, обычаях, обрядности, религии, но и продолжает передаваться из поколения в поколение целый свод законов и обычаев, человеческих норм и правил.

Ключевые слова: стиль взаимоотношений, национальный этикет, преемственность культур, демократизация общества, современная семья.

Annotation. The article considers the problems of the formation of spiritual culture in the younger generation through customs, traditions, rituals, language, religion of the people.

A theoretical analysis of the scientific works of scientists on the study of the role of the family, educational institutions, and the public in the formation of the personality was carried out.

The authors convincingly substantiate the fact that the national culture has a huge role in expanding the outlook of the young man, helping him to communicate with peers from different ethnic groups, as well as in developing legal and ethnic culture.

The study of the ethnopsychology of the peoples shows that here not only the continuity of culture preserved in traditions, customs, rituals, and religion is preserved, but it continues to be passed from generation to generation a whole body of laws and customs, human norms and rules.

Keywords: style of relations, national etiquette, continuity of cultures, democratization of society, modern family.

предъявляемые школой и учителем требования, стремятся высказывать свои мнения, способны рецензировать ответы одноклассников, подводить итог, быстро включаются в разные виды деятельности и находить разные способы ее решения, проявляют инициативу в поиске решения творческих заданий, становятся более ответственными и любознательны; также увеличилось количество школьников со средним показателем мотивации учебной деятельности, их стало – 5, они проявляют положительное отношение к школе, комфортно чувствуют себя в школе, легко устанавливают контакт взаимоотношении, как с учителем, так и со сверстником; собственно количество ребят с низким уровнем учебной мотивации снизилось до 2 обучающихся, эти ребята неохотно посещают школу, очень часто ссылаются на плохое самочувствие, придумывают различные отговорки, на уроках часто занимаются посторонними делами, играми [18].

Выводы. Подводя итог опытно-экспериментальной работы, мы пришли к выводу, что уровень сформированности мотивации учебной деятельности младших школьников, можно изменять в положительную сторону, непосредственно над этим надо целенаправленно производить систематическую работу учителю, используя на уроке разнообразные универсальные методические приемы, ориентированные на метапредметные УУД, применяя их на разных этапах урока.

Литература:

1. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.

2. Божович, Л. И. Избранные психологические труды / под. ред. Д. И. Фельдштейна; - М.: 1995. – 276 с.

3. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения: учебное пособие для студ. высш. учебн. заведений / В. В. Давыдов; – М.: Издательский центр Академия, 2004. - 288 с.

4. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы. Мастера психологии / Е. П. Ильин – СПБ.: Питер, 2003. – 512 с.

5. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения: книга для учителя / А.К. Маркова, А. Т. Матис, А.Б. Орлов; - М.: Просвещение, 1990. - 191 с.

6. Федченко, А. А. Способы мотивации к учебной деятельности младших школьников / А. А. Федченко // Эволюция современной науки: сборник статей: Международной науч. прак. конф. /- Киров, 2016. - С. 168-169.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]: 2016. – Режим доступа: http://krao.ru/files/fck/File/Standart_2/FGOS_NO.doc - Загл. с экрана.

8. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" КонсультантПлюс надежная правовая поддержка [Электронный ресурс] 2017, режим доступа http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

9. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. - 2-е изд. СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.

Педагогика

УДК: 371

старший преподаватель кафедры педагогики
Газизова Татьяна Владиславовна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);
ассистент кафедры педагогики Колесникова Татьяна Алексеевна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);
студентка 4 курса факультета педагогики и
психологии Федченко Антонина Алексеевна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);
студент 4 курса факультета педагогики и
психологии Зырянов Денис Сергеевич
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);
студентка 3 курса факультета педагогики и
психологии Фролова Кристина Сергеевна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);
студентка 2 курса факультета педагогики и
психологии Трусова Оксана Анатольевна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ УРОКОВ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА В ФОРМИРОВАНИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В связи с переходом на новый Федеральный государственный стандарт начального общего образования особое внимание, несомненно, занимает проблема развития исследовательских умений у учащихся. В данных условиях возрастает интерес к личности, имеющей основы и навыки исследовательского характера, способной самореализоваться, создать что-то новое или преобразовать. Обучающиеся при содействии учителя должны самостоятельно научиться результативно, действовать в новых ситуациях, извлекать из собственного опыта новые знания, использовать ранее накопленные знания и умения. Поэтому так необходимо выделить педагогические возможности уроков окружающего мира, которые способствовали бы формированию исследовательских умений младших школьников.

Ключевые слова: окружающий мир, младшие школьники, исследовательские умения, исследовательская деятельность, ФГОС НОО.

Annotation. In connection with the transition to the new federal state standard of primary general education, the problem of developing research skills among students is undoubtedly the focus. In these conditions, there is an increasing interest in an individual who has the foundations and skills of an exploratory nature capable of self-actualization, creating something new or transforming. Trainees with the

- реакция на различные педагогические ситуации и различные варианты поведения учащихся;
- вариативность поощрений и наказаний;
- манера поведения и т.д.

Данные факторы являются ведущими в представлении учебного материала воспитаннику.

Именно педагог подбирает правильный маршрут для успешного овладения учебным материалом, при этом необходимо протестировать каждого воспитанника в группе или в классе, чтобы подобрать наиболее оптимальную методику преподавания. Педагог также не должен забывать и про свою индивидуальность, что тоже немало важно. Ведь, в современном интегрированном мире, где каждодневно вводятся новые требования к результатам учебного процесса, за результат обученности и воспитанности обучаемого несет ответственность его наставник и преподаватель.

Выводы. Таким образом корректное формирование индивидуально-образовательной траектории невозможно без применения психодиагностических методик, приведенных нами выше. Не смотря на то, что результаты полученных исследований будут применены в педагогических целях, психология как наука имеет огромное влияние на образование в целом. Знание азов психологии педагогом и воспитателем, неотъемлемая часть педагогического процесса, учебной и воспитательной деятельности. Также существует мнение ученых о том, что специалистов в области педагогики необходимо готовить по такой программе, которая включало бы почти столько же педагогических знаний, сколько психологических. Так как ранее в нашей стране существовала комплексная наука под названием «педология», она объединяла несколько наук в одну: педагогику, психологию, медицину, физиологию, генетику, пока исследования в этой области не были прекращены в 1936 г.

Так, в процессе обучения должны учитываться личные качества, способности, возможности, психофизиологические данные каждого учащегося. Это напрямую влияет на результат учебной деятельности. Индивидуальный психолого-педагогический подход к каждому учащемуся является одним из важнейших принципов современного образования. =

Литература:

1. Немов Р.С. Психология. Книга 1. М.: ВЛАДОС, 2003 С. 17
2. Немов Р.С. Психология. Книга 3. М.: ВЛАДОС, 2001 С. 417
3. Немов Р.С. Психология. Книга 2. М.: ВЛАДОС, 1995 С. 239
4. Ткачева М.С. Педагогическая психология: Конспект лекций. М.: Юрайт, 2010 С. 7
5. Тихомиров О.К. Психология мышления: Учебное пособие. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1984 С. 194

Следует отметить что ни одну из диагностических методик не следует проводить если испытатель не достаточно углубленно изучил материал или не проверил тест на себе.

Согласно теме нашего исследования мы должны смоделировать ИОТ студентов, изучающих иностранные языки. Так, мы решили выбрать ряд методик для диагностики познавательных процессов, а именно:

- В целях диагностики концентрации внимания, мы решили провести методику Бурдона «Корректурная проба»;
- Для диагностики памяти, мы решили применить методику Динамика процесса заучивания;
- Для выявления общего интеллектуального развития наших испытуемых студентов мы собираемся использовать 4-й и 5-й субтесты тесты Айзенка. С целью тестирования общего уровня интеллекта мы планируем провести не одну методику. Вторая методика для диагностики интеллекта, это тест Раввена. В конце исследования, после интерпретации, мы планируем сравнить результаты двух тестов.

Таким образом, мы выявили что, ИОТ это маршрут реализации личного потенциала каждого учащегося в образовании. Образование – это единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, т.е. приобретения воспитанником определенных знаний, умений и навыков.

Р.С. Немов определяет четыре понятия, относящихся к приобретению человеком жизненного опыта в виде знаний, умений и навыков, это: учебная деятельность, обучение, научение, учение. Среди них мы выделим процесс обучения, так как, оно предполагает совместную учебную деятельность учащегося и учителя, характеризует процесс передачи знаний, умений и навыков, а если говорить шире — жизненного опыта от учителя к учащемуся. [2].

Иными словами, обучение, это процесс взаимодействия, обучающего и обучаемого, в то время как учение предполагает основную долю ответственности на ученика, на предпринимаемые им действия для приобретения разного рода способностей. Научение же, определяет результат учения, итог учебной деятельности. Все эти понятия относятся к учебной деятельности, но именно обучение является рычагом формирования индивидуально-образовательной траектории.

«Мыслит не мышление, а человек, личность» любят повторять психологи и на наш взгляд они совершенно правы. Как утверждает О.К. Тихомиров, мотивы, субъективно переживаются как влечения, хотения являются условием мыслительной работы человека, без соблюдения этого условия мышление просто «не включается». [4]

Личность человека формируется в процессе взаимодействия человека с окружающим миром и взаимоотношения друг с другом.

Каждый педагог обладает индивидуальным стилем педагогической деятельности. Педагог, это прежде всего одаренный и творческий человек. Формирование индивидуальности у педагога способствует воспитанию творческой личности его воспитанника. Этот момент также можно причислить к факторам, влияющим на формирование ИОТ.

Под индивидуальным стилем педагогической деятельности подразумевается:

- выбор методов обучения и воспитания;

assistance of a teacher must independently learn how to effectively, act in new situations, draw new knowledge from their own experience, and use previously accumulated knowledge and skills. Therefore, it is necessary to highlight the pedagogical possibilities of the lessons of the surrounding world in the formation of research skills of junior schoolchildren.

Keywords: the surrounding world, junior schoolchildren, research skills, research activities, FGOS NOO.

Введение. Современная система образования ориентирует педагога не на передачу знаний в готовом виде, а на организацию обучения на основе самостоятельной деятельности учащихся и доведение ее до уровня исследовательской работы, выходящей за рамки учебной программы.

Это подтверждается национальной образовательной инициативой «Наша новая школа», в которой говорится: «Ребята должны быть вовлечены в исследовательские проекты, творческие занятия, в ходе которых они научатся изобретать, понимать и осваивать новое, быть открытыми и способными выражать собственные мысли, уметь принимать решения и помогать друг другу, формулировать интересы и осознавать возможности».

Наряду с этим согласно «Закону об образовании» в Российской Федерации осуществляется выявление у обучающихся интереса к исследовательской деятельности, «оказывается содействие лицам, которые проявили выдающиеся способности и к которым относятся обучающиеся, показавшие высокий уровень интеллектуального развития и творческих способностей в определенной сфере научно – исследовательской деятельности, в научно – техническом творчестве» [12].

Формулировка цели статьи. Цель нашего исследования: изучить возможности уроков окружающего мира в формировании исследовательских умений младших школьников.

Изложение основного материала статьи. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального образования отмечается необходимость овладения младшими школьниками основными навыками учебной деятельности, элементами теоретического мышления, простейшими навыками самоконтроля и использования для этой цели учителем разнообразных форм работы на уроках, учитывая индивидуальные особенности каждого обучающегося, в результате обеспечивающий рост познавательных мотивов.

Одним из требований к усвоению дисциплины «Окружающий мир» в ФГОС НОО выступает: «освоение доступных способов изучения природы и общества (наблюдение, опыт, сравнение, классификация с получением информации из семейных архивов, от окружающих людей)» [11].

Исследовательские умения младших школьников формируются, соответственно, в исследовательской деятельности. Нам необходимо выяснить, что включает в себя понятие «исследовательская деятельность».

Исследователь А.И. Савенков рассматривает понятие исследовательская деятельность младших школьников как «творческую деятельность, направленную на постижение окружающего мира, открытие детьми новых для них знаний и способов деятельности». Исследовательская деятельность, по мнению А.И. Савенкова, обеспечивает условия для развития ценностного, интеллектуального и творческого потенциала младших школьников, является

средством их активизации, формирования интереса к изучаемому материалу, позволяет формировать предметные и общие умения [9].

Наряду с этим А.Н. Поддъяков отмечает, что овладение методами исследовательской деятельности относится к сущностным характеристикам высокого уровня образованности современных школьников. Сущность развития личности школьника в данном случае состоит в качественном изменении деятельности, в которую он включён. Как считает А.Н. Поддъяков, там, где ведётся самостоятельный поиск решения проблем, осуществляется поиск новых, оригинальных способов их решения, начинается подлинно творческая деятельность учащихся [8].

То есть исходя из этого, можно отметить, что исследовательская деятельность младших школьников - это творческая деятельность, целью которой является самостоятельное познание окружающего мира, преобразование и создание чего – то нового.

Н.А. Семенова определяет, что «исследовательские умения детей младшего школьного возраста – это интеллектуальные и практические умения, связанные с самостоятельным выбором и применением приемов и методов исследования на доступном детям материале и соответствующие этапам учебного исследования» [10].

Исследователь И.А. Зимняя рассматривает исследовательские умения как «результат и меру исследовательской деятельности, то есть как способности к проведению самостоятельных наблюдений, экспериментов, приобретаемой в процессе решения различного рода исследовательских задач» [5].

А.И. Савенков выделяет такие исследовательские умения, как: «умение видеть проблемы; задавать вопросы; выдвигать гипотезы; давать определения понятиям; классифицировать; сравнивать; наблюдать; проводить эксперименты; делать выводы и умозаключения; устанавливать причинно-следственные связи; структурировать материал; работать с текстом; доказывать и защищать свои идеи» [9].

То есть, формирование исследовательских умений в младшем школьном возрасте начинается с развития универсальных учебных действий, необходимых для дальнейшего развития исследовательских умений. При этом необходимо отметить, что согласно ФГОС НОО важным элементом формирования УУД обучающихся на ступени начального образования является участие школьников в исследовательской деятельности, ориентировка младших школьников в информационных и коммуникативных технологиях и формирование способности их грамотно применять.

Как мы выяснили, формирование исследовательских умений младших школьников происходит в процессе исследовательской деятельности.

Исследователь Г.И. Гулиева отмечает, что учитывая возрастные особенности детей младшего школьного возраста, рекомендуется непосредственную исследовательскую деятельность начинать со второго класса, так как именно у второклассников наиболее эффективно осуществляется ориентирование в процессе обучения на воображение и мышление, развитие мануальных способностей. Младший школьник начинает осознавать себя творцом своей деятельности. Это благоприятный возраст для развития творческого мышления, воображения. Одним из ведущих новообразований этого возраста является произвольность психических процессов, которая предполагает волевое регулирование и направленность

данные виды памяти ухудшаются по вполне естественным причинам и мало используются взрослым человеком.

Так как наше исследование проводится на базе студенческого возраста, мы рассмотрим методики наиболее оптимальные для этого периода жизни личности. В данном возрасте большая нагрузка приходится на произвольную или долговременную оперативную память.

По мнению Р.С. Немова, сила науки зависит от совершенства методов исследования и от того, насколько они валидны и надежны, как быстро и эффективно данная отрасль знаний способна воспринять и использовать у себя все самое новое, передовое, что проявляется в методах других наук. Там, где это удается сделать, обычно наблюдается заметный прорыв вперед в познании мира. [1]

Исходя из истории психологии, благодаря применению различных диагностических методик с конца прошлого века начала активно развиваться, до этого, психологические знания получали в основном путем интроспекции (самонаблюдения) и наблюдения за поведением других людей. Это доказывает практическую значимость применения методик в психодиагностике и психологии.

Р.С. Немов рекомендует использовать в основном те же методы для оценки внимания, памяти, воображения и речи студенческого и более старшего возраста что и в младшем школьном возрасте. [2]

Следует отметить что, такие методы как наблюдение, опрос, тесты, помогут собрать так называемые первичные данные, т.е. информацию, подлежащую дальнейшему уточнению и обработке.

Кроме перечисленных методов, предназначенных для сбора первичной информации, в психологии широко применяются различные способы и приемы обработки этих данных, их логического и математического анализа для получения вторичных результатов, т. е. фактов и выводов, вытекающих из интерпретации переработанной первичной информации. Для этой цели применяются, в частности, разнообразные методы математической статистики, без которых зачастую невозможно получить достоверную информацию об изучаемых явлениях, а также методы качественного анализа.

Так, для оценки состояния памяти взрослого человека достаточно получить данные о процессе заучивания, в который можно включит почти все виды памяти.

Что касается внимания, в студенческом возрасте нет особой необходимости возвращаться к психодиагностике объема внимания, важнее иметь интегральные характеристики внимания, желательно, иметь такие показатели внимания как продуктивность и устойчивость или же распределение и переключение.

Для психодиагностики интеллекта взрослых людей, студентов, Р.С. Немов считает, что вполне достаточно применить два – три варианта подшкал теста Айзенка.

Рекомендуется завести индивидуальную карту психологического самоконтроля взрослого человека и вносить туда результаты исследования.

Для корректного подбора ИОТ мы рекомендуем провести методики диагностирующие учебную деятельность, способности личности и индивидуальные способности.

(опосредствуются) этими отношениями. Следовательно, для того чтобы разумно организовать воспитательный процесс, педагог должен знать, какие взаимоотношения сложились между детьми в группе. Здесь нужны социально-психологические теоретические и методические познания.

Проблемой педагогической психологии является обеспечение индивидуального подхода в обучении. Под индивидуальным подходом понимается применение к каждому ребенку таких программ и методов обучения и воспитания, которые лучше всего подходят к его индивидуальным особенностям, прежде всего к имеющимся способностям и задаткам.

Говоря о способностях, мы подразумеваем индивидуально-психологические особенности личности, а точнее это тот маршрут, который способствует успешному овладению знаниями, умениями и навыками.

В отличии от способностей, задатки, это скорее детерминированные физиологические особенности нервной системы которые составляют природную основу для развития способностей.

Каждая личность обладает индивидуально–психологическими особенностями, такие как особенности нервной системы и мозга человека.

В связи с такими дифференциациями личности необходим индивидуальный подход к каждому индивиду, в частности, в ходе обучения. Так, в педагогике возникло понятие «Индивидуально-образовательная траектория», под которым большинство ученых подразумевают индивидуальный маршрут, подобранный к каждому обучающемуся с учетом его физиологических и умственных способностей.

Не смотря на то, что понятие «Индивидуально-образовательная траектория» зародилось в педагогической науке, оно имеет непосредственное отношение к психологии, так как в процессе формирования ИОТ учитываются психологические особенности личности.

Согласно периодизации возрастного развития Д. Б. Эльконина учебная деятельность является ведущей в младшем школьном возрасте. Однако, она также остается одним из основных видов активности и в последующие этапы онтогенеза, например, в студенческом возрасте.

Вспомним, какие психологические факторы учитываются в процессе формирования ИОТ. Процесс формирования ИОТ непосредственно связан с обучением. При обучении в первую очередь включаются органы чувств обучаемого, его ощущения, восприятие, а зетом уже запоминание и переработка полученной информации.

Немало важную роль играет и уровень развития познавательных процессов обучаемого.

Основная роль процессов психической регуляции состоит в обеспечении направленности и регулировании поведения личности. Основной процесс - мотивация. Мотивация – это совокупность психических процессов, которые обеспечивают направленность поведения и уровень энергетики человека.

На наш взгляд, самую значимую роль в процессе формирования ИОТ играет правильная оценка познавательных процессов. Существует ряд методик для диагностики познавательных процессов, чем меньше ребенок, тем больше методик можно применить для исследования. Например, можно исключить методики, с помощью которых оценивается объем зрительной и слуховой кратковременной и оперативной памяти. Это обусловлено тем, что с возрастом

деятельности. Обучающийся хочет создать что – то новое, необычное, поднять свой имидж [4].

Отличительной характеристикой формирования исследовательских умений младших школьников является умение презентовать свои исследовательские проекты, так как осуществление коллективных исследовательских проектов способствует формированию умения школьников слушать и анализировать информацию одноклассников, оценивать услышанное, умению выступать перед классом с небольшими докладами. К тому же одним из требований ФГОС является осуществление ИКТ – компетентности младших школьников. Ко второму классу школьники могут презентовать свои проекты не только в виде рассказов, картинок, но и презентаций, выполненных на электронных носителях.

На уроках, а также во внеурочной деятельности основное внимание уделяется развитию видов деятельности младшего школьника, выполнению различных исследовательских работ. При этом практическая направленность уроков окружающего мира позволяет создать для школьников условия для самостоятельности выбора действия, способа добывания информации, самоконтроля, адекватной самооценки, умения сотрудничать и т.д.

Опираясь на особенности формирования исследовательских умений младших школьников, а также на требования к результату образования в соответствии с ФГОС, мы считаем, что уроки окружающего мира позволяют формировать исследовательские умения как в учебной, так и во внеурочной деятельности.

Мы считаем, что именно уроки окружающего мира позволяют обогащать исследовательский опыт младших школьников, согласно возрастным особенностям формирования их исследовательских умений, а также, по нашему мнению, данные уроки способствуют повышению самостоятельности и инициативности в обучении.

Отметим, что значение курса «Окружающий мир» состоит в том, что в ходе его изучения школьники овладевают основами практических знаний о человеке, природе и обществе, учатся осмысливать причинно-следственные связи в окружающем мире, в том числе на многообразном материале природы и культуры родного края. Дисциплина обладает широкими возможностями для формирования у младших школьников фундамента экологической и культурологической грамотности и соответствующих компетенций – умений проводить наблюдения в природе, ставить опыты, соблюдать правила поведения в мире природы и людей, правила здорового образа жизни. При формировании данных умений и действий происходит развитие исследовательских умений младших школьников.

В процессе изучения дисциплины «Окружающий мир» перед обучающимися раскрывается бесконечное многообразие природных объектов и их значение не только для качества жизни, но и для самого существования человека на Земле. На этих уроках решаются такие задачи по формированию исследовательских умений, как: умения работать с графическим и текстовым материалом, умения формулировать вопросы; умения построения гипотез; делать выводы, основанные на наблюдении; умения наблюдать и сравнивать, подводить итоги.

Мы считаем, что уроки окружающего мира постепенно готовят школьников к исследовательской деятельности, так как предполагают

исследовательский поиск. В отличие от других предметов, уроки окружающего мира предполагают не только изучение материалов учебника, но и наблюдения и опыты, проводимые с помощью цифровых измерительных приборов, цифрового микроскопа, цифрового фотоаппарата и видеокамеры. Наблюдения и опыты фиксируются, их результаты обобщаются и представляются в цифровом виде, то есть у школьников формируется исследовательский опыт, так как они постоянно вовлекаются в исследовательскую деятельность посредством экскурсий, наблюдений, экспериментов.

Таким образом, осуществление исследовательской деятельности младших школьников на уроках окружающего мира способствует формированию информационной, коммуникативной, социальной компетентности, а также включению учащихся в активный познавательный процесс, в ходе которого ученик сам формирует учебную проблему, осуществляет сбор необходимой информации, планирует варианты решения проблемы, делает выводы, анализирует свою деятельность, что характеризует формирование исследовательских умений.

Выводы. Мы считаем, что наряду с коллективными исследованиями на уроках окружающего мира, важна организация индивидуальных исследовательских проектов во внеурочное время, что позволит продемонстрировать школьникам накопленный ими исследовательский опыт на уроках окружающего мира, проявив самостоятельность.

Внеурочная деятельность, связанная с изучением курса «Окружающий мир», предусматривает организацию исследовательской деятельности, нацеленной на освоение содержания в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий, проектирование решения тех или иных проблем. Исследовательская деятельность позволяет ученику самостоятельно осваивать содержание, работая с разнообразными источниками информации, приборами, лабораторным оборудованием. Курс «Окружающий мир» включает большое число экскурсий, в ходе которых может быть организована исследовательская деятельность.

Литература:

1. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.

2. Воронцов, А.Б. Проектные задачи в начальной школе: пособие для учителя / А.Б. Воронцов, В.М. Заславский, С.В. Егоркина. – Москва: Просвещение, 2011. – 176 с.

3. Гладкова, А.П. Процесс формирования исследовательских умений младших школьников во внеурочной деятельности / А.П. Гладкова // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2012. – № 4. – С. 91–94.

4. Гулиева, Г.И. Формирование исследовательских умений младших школьников на уроках окружающего мира / Г.И. Гулиева // Научный альманах. – 2015. – № 10. – с. 147–150.

5. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – 3-е издание, пересмотренное. – Москва: НПО «МОДЭК», 2010. – 448 с.

6 Коваленко, О.А. Специфика исследовательских умений младших школьников при выполнении учебных проектов / О.А. Коваленко // Вестник

учебной деятельности и контролируется сам учебный процесс. Учеными доказано что, для достижения образовательных целей необходим индивидуальный подход к каждому учащемуся. Данный подход получил название «индивидуально-образовательная траектория» (индивидуально-образовательный маршрут).

Практически любой из вопросов обучения и воспитания детей требует совместного участия педагогов и психологов и без их скоординированной работы не может быть успешно решен. Правильный подбор ИОТ невозможен без психологического вмешательства. Необходим учет психофизиологических возможностей учащихся, немаловажна правильная оценка познавательных процессов учащихся.

Актуальность исследования обусловлена тем, что понятие «индивидуально-образовательная траектория» применяется чаще всего в педагогике, но учитывая факт того что без диагностики психологических данных обучаемых, невозможно подобрать рациональный индивидуальный маршрут. Поэтому трактовка и разбор данного определения с точки зрения психологической науки необходимы.

Формулировка цели статьи. Целью нашего исследования является изучение с точки зрения психологии понятия «индивидуально-образовательная траектория». Систематизация и объективный анализ данного вопроса занимают одно из важнейших мест среди проблем современной науки.

Изложение основного материала статьи. Психология, являясь самостоятельной и достаточно научной дисциплиной, не может развиваться обособленно от других наук, в частности от такой науки как педагогика.

В процессе рассмотрения нашего вопроса мы обращаемся непосредственно к педагогической психологии. Педагогическая психология объединяет всю информацию, связанную с обучением и воспитанием. Особое внимание здесь обращается на обоснование и разработку методов обучения и воспитания людей разного возраста.

Педагогическая психология является отдельной отраслью психологической науки и наиболее тесно связана с возрастной психологией. Обучение и воспитание ценны тогда, когда ведут к повышению уровня психологического развития. По мнению М.С. Ткачева предметом педагогической психологии является не просто психическое развитие человека, как в возрастной психологии, а роль в этом процессе обучения и воспитания, т. е. определенных видов деятельности. [3]

В педагогике давно и много говорится о необходимости индивидуализации обучения, т. е. построении его с учетом уровня психологического развития, достигнутого ребенком, и его индивидуальных возможностей. Точно определить уровень развития и возможности ребенка без участия психолога также практически невозможно. Только с помощью научно проверенных приемов психодиагностики устанавливается индивидуальность ребенка в тех ее проявлениях, которые скрыты от внешнего наблюдения, от учителей, родителей и самого ребенка. Такие индивидуальные различия могут касаться любых психических процессов, свойств и состояний.

Практика обучения и воспитания чаще всего имеет дело не с отдельными детьми, а с группами детей. Между членами таких групп обычно складываются довольно сложные человеческие взаимоотношения, и педагогические воздействия, в конечном счете адресованные отдельным детям, преломляются

Литература:

1. Айсмонтас, Б. Б. Социально-психологическое сопровождение студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья / Б. Б. Айсмонтас, М. А. Одинцова // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22. – № 1. – С. 71–80.

2. Байрамов, В. Д. Теоретико-методологические основы «инклюзии обратного порядка»: опыт Московского государственного гуманитарно-экономического университета / В. Д. Байрамов, Д. С. Райдугин, Е. В. Александрова // Психологическая наука и образование. Современные подходы к инклюзивному образованию в высшей школе: теория и практика. – 2017. – № 1. – С. 18–26.

Психология

УДК. 159.9

кандидат психологических наук, доцент
Бостанова Светлана Николаевна
Карачаево - Черкесский государственный университет
имени У. Д. Алиева (г. Карачаевск);
аспирант кафедры общей психологии
Хачирова Зарема Хусеевна
Карачаево - Черкесский государственный университет
имени У. Д. Алиева (г. Карачаевск)

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ В ПСИХОЛОГИИ ПОНЯТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ

Аннотация. В данной статье рассматриваются проблемы изучения в психологии понятия индивидуально-образовательная траектория. Проанализированы различные психодиагностические методики, позволяющие правильно подобрать образовательный маршрут к каждому учащемуся. Рассмотрены индивидуальные стили педагогической деятельности, способствующие достижению главной цели учебной деятельности- получение знаний, умений, навыков путем взаимодействия педагога и воспитанника.

Ключевые слова: индивидуально-образовательная траектория, познавательные процессы, психодиагностические методики, обучение, воспитание, образование, учебная деятельность.

Annotation. In this article, we discuss the problems of studying the psychology of the concept of an individual educational trajectory. We also analyzed various diagnostic techniques to choose the right educational route to each student. Inspected individual styles of pedagogical activity, contributing to the achievement of the main objectives of the training activities – it is the acquisition of knowledge and skills through interaction between the teacher and pupil.

Keywords: an individual educational trajectory, cognitive processes, psycho-diagnostic methodic, training, education, upbringing, educational activity.

Введение. В рамках модернизации, в сфере образования, как и во всех других сферах деятельности современного человечества, произошли существенные изменения. Все больше внимания уделяется результатам

Челябинского государственного педагогического университета. – 2010. – № 9 – с. 35 – 43.

7. Острикова, Е.А. Психолого-педагогические основы формирования исследовательских умений и навыков школьников / Е.А. Острикова // Молодой ученый. – 2012. – №10. – С. 358 – 361.

8. Поддъяков, А.Н. Исследовательское поведение. Стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт: учеб. пособие / А.Н. Поддъяков. - Москва, 2000. – 112 с.

9. Савенков, А.И. Методика проведения учебных исследований в детском саду: учебник / А.И. Савенков. - Самара: «Учебная литература», 2005. – 202 с.

10. Семенова, Н.А. Исследовательская деятельность учащихся / Н.А. Семенова // Начальная школа. - 2006. - № 2 - С. 45-49.

11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]: 2016. – Режим доступа: http://krao.ru/files/fck/File/Standart_2/FGOS_NO.doc - Загл. с экрана.

12. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" КонсультантПлюс надежная правовая поддержка [Электронный ресурс] 2017, режим доступа http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

13. Шумакова, Н.Б. Развитие исследовательских умений младших школьников: науч. изд. / Н.Б. Шумакова, Н.И. Авдеева, Е.В. Климанова. – Москва: Просвещение, 2011. – 157 с.

14. Якимов, Н.А. Проектно-исследовательская деятельность младших школьников / Н.А. Якимов // Исследовательская работа школьников. – 2013. – №1. – С. 48 – 51.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Злобина Светлана Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского» (г. Брянск);
кандидат педагогических наук, профессор Елисеева Елена Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского» (г. Брянск);
кандидат исторических наук, профессор Лупоядова Лариса Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского» (г. Брянск);
кандидат педагогических наук, доцент Карбанович Оксана Вячеславовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского» (г. Брянск)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА

Аннотация. В статье дается обзор основных теоретических подходов к исследованию конкурентоспособности личности на современном этапе развития информационного общества, в условиях происходящих кардинальных изменений во всех сферах жизни и профессиональной деятельности людей, глубокого реформирования системы образования. Авторами выделяется перечень важнейших характеристик конкурентоспособного специалиста будущего – выпускника вуза, делаются обобщающие выводы.

*Ключевые слова: р*ынок труда, профессии, личность, выпускник вуза, конкурентоспособность, теории конкурентоспособности личности, качества конкурентоспособного специалиста.

Annotation. In article the review of the main theoretical approaches to a research of competitiveness of the personality at the present stage of development of information society, in the conditions of the happening cardinal changes in all spheres of life and professional activity of people, deep reforming of an education system is given. Authors select the list of the major characteristics of the competitive expert of the future – the university graduate, the generalizing conclusions are drawn.

Keywords: labor market, professions, personality, university graduate, competitiveness, theories of competitiveness of the personality, quality of the competitive expert.

Введение. Одной из важнейших отличительных особенностей современного этапа развития общества является его глобальная информатизация, под воздействием которой происходят кардинальные изменения во всех сферах жизни и профессиональной деятельности людей.

удовлетворение от собственной деятельности, не уверены в ее необходимости, не всегда она для них интересна. Возможно, они выбирают те специальности, на которых учатся не по призванию или желанию, а по обстоятельствам, которые диктуются их недостатком и ограниченными возможностями. У большинства студентов-инвалидов и с ОВЗ выявлен средний уровень сформированности компонента «контроль» (53,3 %), что показывает реальную оценку контроля ситуации, они делают все от них зависящее, чтобы контролировать происходящие вокруг них события, однако понимают, что это не всегда им удается. У большинства студентов-инвалидов и с ОВЗ выявлен средний уровень сформированности компонента «принятие риска» (53,3 %), что свидетельствует о сформированной способности действовать в ситуациях, сопряженных с риском и в отсутствии четких гарантий успеха; они готовы к освоению и позитивного, и негативного опыта и извлечению из этого уроков. У большинства студентов-инвалидов и с ОВЗ выявлен средний уровень общего показателя жизнестойкости (46,7 %), для условно здоровых студентов показатели находятся в рамках нормы.

Анализ межгрупповых различий с помощью критерия φ – угловое преобразование Фишера в группах студентов с инвалидностью и ОВЗ и условно здоровых согласно данным таблицы 2 показал, что по показателю «вовлеченность» «высокий уровень» и «низкий уровень» выявлены статистически достоверные различия на $p \leq 0{,}01$ уровне, по показателям «контроль» и «общая жизнестойкость» «высокий уровень» выявлены статистически достоверные различия на $p \leq 0{,}05$ уровне, что можно рассматривать как опосредованный диагностикой запрос на оказание комплексной помощи студентам-инвалидам и с ОВЗ средствами образования путем создания ситуаций достижения успеха, активизации личностных ресурсов, развития жизнестойкости и оптимизма, формирования умений и навыков жизнестойкого преодоления трудностей, связанных, в том числе, с заболеванием, а также создания психологически комфортной инклюзивной образовательной среды для всех участников инклюзивного образовательного процесса в вузе.

Выводы. Данные экспериментального исследования свидетельствуют о том, что оказание комплексной помощи студентам-инвалидам и с ОВЗ средствами образования предполагает его психологизацию, поэтому, на наш взгляд, в содержание адаптированной образовательной программы следует включать учебные дисциплины, нацеленные на формирование компетенций, обеспечивающих способность к самоорганизации и приобретению навыков жизнестойкого совладания со стрессами учебной деятельности, на расширение представления студентов о трудных жизненных ситуациях в повседневной и неповседневной жизни, выходящих за рамки учебной деятельности (стрессах, проблемных ситуациях и т. д.), о стратегиях и стилях преодоления, на развитие жизнестойкости (например, «Культура умственного труда», «Практика межличностного общения», «Основы социализации личности», «Развитие психологической безопасности личности и жизнестойкости», «Психолого-педагогическое сопровождение лиц в трудной жизненной ситуации», «Основы социально-правовых знаний и реабилитации инвалидов», «Профориентация и психология личности»), которые помогут им в дальнейшей жизни вне стен учебного заведения.

Данные исследования по методике «Тест жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой представлены в таблице 2.

Таблица 2

Показатели изучения жизнестойкости студентов-инвалидов, с ОВЗ и условно здоровых студентов по методике С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой

Показатели жизнестой-кости	**Группы испытуемых**	**Высокий уровень**		**Средний уровень**		**Низкий уровень**	
		абс.	**%**	**абс.**	**%**	**абс.**	**%**
Вовле-ченность	Студенты-инвалиды и с ОВЗ	4	13,3	12	30	14	46,7
	Условно здоровые студенты	14	46,7	11	36,7	5	16,7
Величина и значимость φ - критерия		2,936**		0,259		2,568**	
Контроль	Студенты-инвалиды и с ОВЗ	2	6,7	19	63,3	9	30
	Условно здоровые студенты	8	26,7	16	53,3	6	20
Величина и значимость φ - критерия		2,177*		0,786		0,899	
Принятие риска	Студенты-инвалиды и с ОВЗ	3	10	21	70	6	20
	Условно здоровые студенты	6	20	16	53,3	8	26,7
Величина и значимость φ - критерия		1,096		1,336		0,616	
Общий показатель «жизнестойкости»	Студенты-инвалиды и с ОВЗ	3	10	16	53,3	11	36,7
	Условно здоровые студенты	9	30	14	46,7	7	23,3
Величина и значимость φ - критерия		1,995*		0,511		1,143	

Примечание: 1,64*(p ≤0,05); 2,31** (p ≤0,01)

Общий показатель «жизнестойкости» складывается из этих трех компонентов. У 46,7 % студентов-инвалидов и с ОВЗ выявлен низкий уровень сформированности «вовлеченности» как первого компонента «жизнестойкости», что свидетельствует о том, что они не всегда получают

Происходящие глобальные изменения в экономике, науке, информационных технологиях и человеческом мировоззрении оказывают незамедлительное влияние на самые разные рынки, в том числе и рынок труда, который характеризуется сегодня фундаментальной перестройкой, формированием класса новых профессий и индустрий, изменением взгляда на профессиональную деятельность и самого профессионала. Ведущим механизмом современного рынка, основой рыночной реальности, является **конкуренция,** подстегивающая рынок к развитию за счет атмосферы состязательности и соперничества, постоянной борьбы между производителями за своего потребителя, создания преимущественных факторов продажи услуг и товаров.

В борьбе за потребительские рынки главной движущей силой выступает специалист, работник, определяющий качественную основу любого предприятии, организации, ее интеллектуально-инновационный потенциал. конкурентоспособность.

Указанные изменения рынка труда и мира профессий актуализируют необходимость подготовки государственных, общественных и образовательных структур к новым профессиональным реалиям, активизации работы по повышению конкурентоспособности будущих специалистов.

Данная статья является продолжением цикла работ авторов, посвященных совершенствованию подготовки в вузе компетентных и конкурентоспособных специалистов для современной экономики [3], [4], [5] и др.

Формулировка цели статьи: проанализировать современные теоретические подходы в исследовании конкурентоспособности личности на современном этапе развития общества, выявить важнейшие черты конкурентоспособного специалиста – выпускника вуза.

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний день в качестве объективного факта можно отметить активизацию научных исследований в области конкурентоспособности личности в условиях стремительно развивающегося информационного общества, выделение нескольких теоретических «ниш» научного исследования феномена конкурентоспособности, применительно к профессиональной деятельности.

Серьезный критический анализ имеющихся теоретических подходов в исследовании конкурентоспособности проведен Т.Г.Кутейциной, которая выделила три основных подхода – психологический, профессионально-экономический, ситуативный [9].

Авторскую концепцию модели конкурентоспособности выпускника вуза разработали Г.В.Лаврентьева, Н.Б.Лаврентьевой, Н.А.Неудахиной [10]. В структуру этой модели включены как базовые элементы объекты освоения, требования к личностным качествам, требования к умениям, навыкам и способам деятельности специалиста. В исследовании авторов рассматриваются условия, требования, формы к развитию конкурентоспособности в ходе учебного процесса в вузе.

К личностным качествам, обеспечивающим конкурентоспособность, Г.В.Лаврентьев, Н.Б.Лаврентьева, Н.А.Неудахина относят трудолюбие, способность к риску, независимость, стрессоустойчивость, способность к непрерывному профессиональному росту, лидерские качества, творчество, умение четко ставить цели [10].

Исследования А.А.Малышевой и И.В.Навраевой позволили определить основные компетенции, повышающие конкурентоспособность выпускников вузов, по мнению работодателей. В исследовании были задействованы 15 предприятий города Томска, Бийска, Челябинска и Ульяновска. Методом структурированного интервью были опрошены руководители и менеджеры по персоналу, работающие в сфере производства, торговли и бизнеса [12].

Исследовательская работа, проведенная авторами, привела их к идее систематизации требований со стороны работодателей (предъявляемых к выпускнику и понимаемых как качества персонала, обеспечивающих конкурентоспособность предприятия) и объединению их в три группы – личностные качества, рыночные умения, корпоративные компетенции. За каждым из них стоят те или иные свойства и качества личности.

К рыночным компетенциям, повышающим конкурентоспособность, относятся, по результатам исследований, «активная жизненная позиция», «серьезность мотивации к профессии», «склонность к саморазвитию», «трудолюбие и желание работать», «навыки коммуникации», «нацеленность на результат», «здоровье».

К общим корпоративным компетенциям, обеспечивающим высокую конкурентоспособность специалиста, были отнесены «системность мышления», «высокий профессионализм», «восприимчивость к новому», «командность», «стрессоустойчивость», «умение соответствовать корпоративным нормам», «результативность», «добросовестное отношение к работе», «активная жизненная позиция».

Направленные психологические исследования в области конкурентоспособности специалиста проводили С.И.Тарасова, Е.В.Таранова, А.А.Малышева, И.В.Невраева, Г.В.Лаврентьев, Н.Б.Ларвентьева, Н.А.Неудахина, Тарасова С.И., Таранова Е.В. [7], [10], [12].

Психологическое обоснование конкурентоспособности позволяет раскрывать эту характеристику через личностные элементы – мотивационную базу, общую направленность деятельности, качества и индивидуально-типологические свойства.

Работа С.И.Тарасовой, Е.В.Тарановой направлена на выявление основных признаков и компонентов конкурентоспособности, систематизацию качеств личности выпускника вуза с последующей перспективой использования результатов предлагаемых исследований для совершенствования психолого-педагогического сопровождения студентов в вузе и повышения их конкурентоспособности.

Для исследования конкурентоспособности с позиции психологического подхода используются значительный комплекс специализированных и общих психологических методик – мотивационно-ценностных (опросы, интервью, анкетирование); когнитивно-познавательных (лингводидактические тесты, клоуз-тесты), эмоционально-волевых (включенное и опосредованное наблюдение, тест на оценку шкалы тревожности и т.д.) и т.д.

Психологические подходы и теории позволяют выявлять личностные качества будущего работника, выделяют основные и значимые факторы формирования конкурентных преимуществ (компетенций), которые должны активно осваиваться в процессе профессионального обучения.

Таблица 1

Показатели изучения реабилитационного потенциала студентов-инвалидов, с ОВЗ и условно здоровых студентов

Компоненты реабилитационного потенциала	**Студенты-инвалиды и с ОВЗ**		**Условно здоровые студенты**		**Величина и значимость φ - критерия**
	абс.	**%**	**абс.**	**%**	
Внутренняя картина болезни	26	86,7	12	40	3,9**
Мотивационный компонент	16	53,3	23	76,7	1,9*
Эмоциональный компонент	19	63,3	26	86,7	2,1*
Самооценочный компонент (Я-концепция)	13	43,3	20	66,7	1,84*
Коммуникативный компонент (межличностные отношения)	15	50	22	73,3	1,878*
Общий уровень реабилитационного потенциала	18	66,7	20	67,3	0,538

Примечание: 1,64*($p \leq 0,05$); 2,31** ($p \leq 0,01$)

Анализ межгрупповых различий с помощью критерия φ – угловое преобразование Фишера согласно данным таблицы 1 показал, что по большинству показателей реабилитационного потенциала («мотивационный компонент», «эмоциональный компонент» и «самооценочный компонент») выявлены статистически достоверные различия на $p \leq 0,05$ уровне, что свидетельствует о том, что студенты-инвалиды и с ОВЗ менее уверены в себе, в том числе и в социальных контактах. Наиболее значимые различия между группами были получены по шкале «внутренняя картина болезни» на $p \leq 0,01$ уровне. Студенты-инвалиды и с ОВЗ чаще думают о своем заболевании, считают, что болезнь мешает им жить так, как хотелось бы, чаще обвиняют в случившемся свое окружение; они чаще переживают болезненные состояния и считают свою жизнь менее полноценной. Представления о болезни, причинах ее протекания и возможных последствиях более оптимистичны у молодежи без функциональных нарушений. Несмотря на то, что студенты-инвалиды и с ОВЗ менее позитивно воспринимают внутреннюю картину своего заболевания, они активны и относятся к себе как к тем, кто хорошо осознает свои ограничения, но и знает свои возможности, в целом для них характерно позитивное отношение к жизни.

инвалидов с нарушениями ОДА по выбранным ими специальностям и их реабилитации; оказания консультативной и методической помощи образовательным организациям высшего образования в подготовке научно-педагогических и других категорий работников к работе с обучающимися с нарушениями ОДА путем повышения их квалификации (проведение семинаров и ознакомительных лекций; консультирования кафедр по подготовке учебной информации (тексты лекций, учебники, рисунки, графики, таблицы и т.д.)); проведения профориентационной работы среди обучающихся с нарушениями ОДА; предоставления практической и консультативной помощи по трудоустройству выпускникам-инвалидам, дальнейшей адаптации к профессиональной деятельности; создание информационно-образовательной сети для студентов-инвалидов с нарушениями ОДА и оказание консультативно-технической и методической поддержки созданной сети; разработки, апробации и внедрения на базе вузов-партнеров методической литературы, направленной на повышение эффективности профессионального образования инвалидов с нарушениями ОДА; апробации на базе МГГЭУ методик, направленных на повышение эффективности профессионального образования и профессиональной ориентации инвалидов с нарушениями ОДА.

Б. Б. Айсмонтас, М. А. Одинцова отмечают, что проблемы адаптации студентов-инвалидов и с ОВЗ связаны с разными причинами, среди которых: заниженная личностная самооценка и неготовность к вступлению в новые общественные отношения по завершению общего образования; отсутствие индивидуального коммуникативного опыта вне стен образовательных учреждений или за рамками семейного общения; доминирование иждивенческих настроений над активным жизнепроявлением, потребительское отношение к окружающим, воспитанное в предшествующий период жизни, низкая мотивация к трудовой деятельности при возможности жить на пособия; индивидуальные нарушения психофизического развития, существенно ограничивающие и в нормативном и в объективном порядке возможности самореализации [1].

В рамках социально-психолого-педагогического сопровождения и выявления факторов, содействующих достижению успеха и активной социализации студентов-инвалидов и с ОВЗ, в МГГЭУ было проведено исследование, в котором приняли участие 60 студентов с 1-го по 4 курс направления подготовки бакалавриата «Психология», из них 30 обучающихся с ОВЗ и инвалидностью (с нарушениями ОДА, осложненных снижением слуха или/и зрения) и 30 условно здоровых обучающихся с использованием следующих методикам: «Реабилитационный потенциал» И. Ю. Кулагиной, Л. В. Сенкевич; тест жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой.

Данные исследования по методике «Реабилитационный потенциал» И. Ю. Кулагиной, Л. В. Сенкевич представлены в таблице 1.

Профессионально-экономический подход представлен в исследованиях в работах С.И.Сотниковой, А.Г.Шатохина, О.В.Борисовой, Л.Г.Миляевой, Ф.С.Исмагиловой и др.[1], [6], [14], [15].

Конкурентоспособность специалиста с позиций данного подхода есть совокупная составляющая качества рабочей силы. Мера конкурентных преимуществ специалиста на рынке труда может описываться через такие характеристики как квалификация, профиль подготовки, возраст, пол. Профессионально-экономический подход предполагает, в большей степени, изучение экономических эффектов от применения конкурентоспособности и эффективности использования профессиональных навыков, умений и компетенций работников.

В проводимых исследованиях С.И.Сотникова использует две концептуальные схемы, отражающие мнения на объект конкурентоспособности на рынке труда и формы его организации. Согласно первой схеме, конкурентоспособность понимается как специфический вид товарной конкурентоспособности, определяемый потребительской стоимостью реализуемого товара, его качественной определенностью.

Вторая концептуальная схема позволяет анализировать конкурентоспособность рабочей силы с учетом социально-экономических и производственно-технических условий, с позиций соответствия требованиям работодателей, согласования потребностей работника и работодателя, с учетом минимизации совокупных затрат в течение периода трудовой активности [14].

А.Г.Шатохин, продолжая эти идеи, выводит два видения конкурентоспособности специалиста. В широком смысле – степень полезности качеств рабочей силы потенциальному покупателю – работодателю, в узком – обладание профессией и качествами, дающими работнику преимущество в борьбе за вакантное место с конкурентами. Предметом купли-продажи становится способность работника к труду [15].

О.В.Борисова и Л.Г.Милева определяют конкурентоспособность как показатель качества рабочей силы, отражающий степень соответствия индивидуальных особенностей специалиста требованиям конкретной профессиональной деятельности, где в качестве основного параметра конкурентоспособности выделен уровень профессиональной подготовки [1].

Ф.С.Исмагилова видит конкурентоспособность как показатель качества вузовской подготовки и возможность реализации профессиональных и личностных качеств выпускника в интересах современного производства, организации, учреждения [14].

Комплексным подходом к изучению конкурентоспособности является ситуативный подход, охватывающий параметры и характеристики конкурентоспособности на стыке объединения профессиональной и личностной составляющих. В ситуативный конструкт модели конкурентоспособного специалиста входят: научное мировоззрение, гуманитарная, лингвистическая, профессиональная компетентность, компьютерная грамотность, нравственная культура, стремление к саморазвитию, организаторские и коммуникативные качества [9].

Ситуативный подход позволяет решать прикладные задачи, формировать на основе комбинации психологического, педагогического, социального, экономического направления специализированные показатели

конкурентоспособности для определенной специальности, учебного заведения, отрасли, предприятия, сегмента.

Ситуативный подход отражен в работах И.В.Вириной, О.В.Киржбаум, Л.В.Львова, О.В.Перевозовой, Б.Д.Парыгина, [2], [8], [11], [13].

И.В.Вирина, типизируя определенные свойства, присущие рабочей силы, выводит понимание конкурентоспособности как социально-экономической категории, характеризующей потенциальные способности человека к труду и имеющей три уровня их проявления:

1-й уровень – совокупность качеств, характеризующих способности к труду;

2-й уровень – владение навыками поиска работы, умения убедить -й уровень – соответствие качества рабочей силы требованиям рабочего места [2].

Б.Д.Парыгин дает свое определение конкурентоспособности, рассматривая его как комплексное свойство, имеющее свои ресурсы (психофизическое здоровье, возраст, внешность, способности, талант, уровень интеллекта, запас энергии) и нравственные аспекты (иерархия ценностей, система верований, наличие запретов и различных ограничений) [13].

О.В.Киржбаум определяет, что конкурентоспособность – это интегративная характеристика личности, обеспечивающая эффективность профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях и представляющая собой предельный случай эволюционного развития в условиях рыночной экономики [8].

Л.В.Львов, О.В.Перевозова предлагают рассматривать конкурентоспособность как одну из компетенций, обеспечивающих социально-профессиональную мобильность выпускника.

Конкурентосопособный выпускник, по мнению указанных исследователей, – это выпускник, готовый и способный реализовывать собственные профессионально-личностные качества, соответствовать требованиям рынка труда, претендовать на занятие хорошей вакансии и осуществление успешной профессиональной деятельности [11]. В структуру конкурентоспособности Л.В.Львов и О.В.Перевозова внесли когнитивный, деятельностный и личностные компоненты будущего специалиста.

Выводы. Обобщенный анализ теорий конкурентоспособности позволил авторам статьи сформулировать ряд важных положений, характеризующих состояние проблемы в этой области:

– наблюдается значительное разнообразие трактовок понятия конкурентоспособности, связанное с различием в интерпретации субъекта конкурентоспособности (носитель социально-психологических черт, субъект экономической деятельности, объект педагогического воздействия, представитель социума, представитель профессиональной группы);

– выделяются различные подходы к пониманию конкурентоспособности (психологический, педагогический, социологический, Профессионально-экономический, ситуативный и др.), порождающие различающиеся концепции, конструкции, модели конкурентоспособности;

– слабо представлены работы, обращающие внимание на оценку конкурентоспособности будущего специалиста до начала трудовой деятельности и прогнозирующие его будущее поведение на рынке труда;

– нет четкой соотнесенности исследуемых свойств конкурентоспособной личности с конкурентной ситуацией на рынке труда;

интерактивное обучение, рефлексивное обучение, развитие критического мышления. Проектный метод предполагает организацию совместной работы группы студентов, коллективное выполнение заданий позволит активизировать их участие в учебном процессе, в коммуникациях с группой.

Особенности организации процесса обучения студентов с инвалидностью и ОВЗ предусматривают особые требования и к организации его самостоятельной работы, поэтому индивидуальные задания для таких студентов могут включать: кейсовый метод, разработку проектов, творческие задания, тестовые задания в режиме самоконтроля, составление кроссворда по заданной теме.

В качестве методов контроля могут быть: устный опрос, фронтальный опрос, индивидуальный опрос, домашние контрольные работы, письменная проверка (понятийный диктант), проверка практического задания, тестовый контроль, самоконтроль и взаимопроверка, рецензирование ответа, анализ письменного задания, анализ альтернативного проекта другого обучающегося, турниры кроссвордов, анализ ситуации (кейс-стади) на экзамене, анализ портфолио документов, в том числе резюме и/или собеседование по документам, анализ видеозаписи выполнения работ (фрагментов работ) или собеседование по работам, защита проекта.

Одной из важнейших особенностей организации учебного процесса в системе высшего образования является практико-ориентированный характер обучения студентов-инвалидов и с ОВЗ. Практическая составляющая подготовки студентов представлена различными формами, включающими все виды предусмотренной ФГОС практики и практическую составляющую исследовательской работы обучающихся (в том числе экспериментальную часть курсового и дипломного проекта).

Практика образовательных организаций высшего образования, имеющих длительный опыт подготовки студентов-инвалидов и с ОВЗ, свидетельствует, что включение в образовательные условия высшей школы особого студента требует более или менее длительного периода его адаптации. Это вызвано рядом факторов, например таких, как слабая ориентация в социуме, пробелы в знаниях, дефицит коммуникабельное отношение к себе, завышенные представления о своих возможностях и т. п. Эти факторы обязательно должны учитываться в образовательном процессе и не должны становиться причиной изолированности инвалидов от высшего образования.

Организация образовательного процесса в вузах для лиц с ОВЗ и инвалидностью направлена на создание специальных условий, обеспечивающих получение ими профессиональной подготовки с учетом требований рынка труда и перспектив трудоустройства, а также условий для их социальной адаптации и интеграции в инфраструктуру общества.

МГГЭУ разрабатывает модель РУМЦ (Ресурсный учебно-методический центр), которая предполагает оказание содействия образовательным организациям высшего образования в создании специальных условий, направленных на обеспечение доступности высшего образования для них по всем направлениям подготовки высшего образования, в том числе и на основе использования электронного образования и современных дистанционных образовательных технологий. В основные задачи РУМЦ входят: оказание консультативной помощи представителям образовательных организаций высшего образования и других организаций России по вопросам обучения

- инструктивные методы, направленные на предоставление лицам с двигательными расстройствами системного инструктажа по конкретным этапам выполнения академического задания, либо преодоления возникающих трудностей в учебном процессе;
- микрогрупповые методы обучения, позволяющие организовать взаимодействие посредством включения лиц с двигательными расстройствами в совместную деятельность с обычными студентами, в котором всегда развертывается взаимопонимание, устанавливаются те или иные взаимоотношения, осваиваются разные способы коммуникации;
- диалектические методы обучения, лежащие в основе разработки заданий развивающего типа, позволяют интенсифицировать основные мнемические функции студента с двигательными патологиями (память, концентрация внимания, мышление, скорость переключаемости с одного задания на другое и т. д.);
- дискуссионные методы обучения, ориентированные на преодоление инертности и инфантильности, свойственных некоторым студентам с нарушениями ОДА; при ведении дискуссии следует учитывать возможные сопутствующие речевые расстройства у данной нозологической группы и общую замедленность в формировании их возможностей к высказыванию собственных суждений и нестандартность точек зрения, высказываемых студентом по определенным вопросам.

Учебно-методическое обеспечение обучения студентов с инвалидностью и ОВЗ в вузе, с одной стороны, регламентируется федеральными законами, федеральными государственными образовательными стандартами, с другой стороны требует конкретизации, более детального рассмотрения, глубокой проработки в особенности содержания его учебно-методического сопровождения.

Так, для студентов, имеющих нарушения слуха, работа со специальным дидактическим материалом должна создавать предпосылки для активизации речевой деятельности, накопления разговорного и профессионального словаря, коррекции таких психических процессов, как память, восприятие, мышление, воображение, внимание. Задания и упражнения необходимо составлять по принципу от простого к сложному с использованием наглядности, преподносимый материал должен быть насыщен иллюстративным и справочным материалом.

Для студентов, имеющих двигательные расстройства и сочетанные нарушения слуха и зрения, следует формировать банк заданий из различных форм отчетности, где могут быть одновременно открытые вопросы, тестовые задания, заполнение пропусков в предложениях и т. д. Важное значение имеет практико-ориентированный характер заданий и специальных упражнений, направленность на решение различных жизненных ситуаций. Задания подобного типа направлены на развитие умений применять полученные теоретические знания для решения практических задач профессионального и предметно-бытового характера. Это позволит своевременно и качественно решать социальные и коммуникативные проблемы студента.

На наш взгляд, наиболее приоритетными технологиями обучения студентов с инвалидностью и ОВЗ могут стать: проблемное обучение, проектный метод, концентрированное и модульное обучение, дифференцированное обучение, развивающее обучение, социально-активное,

– прослеживается преимущественная фиксация исследований на таких событиях, связанных с реализацией конкурентоспособности будущего специалиста, как статус, доход, место жительства со слабым обращением внимания на момент вступления выпускника вуза в конкурентную среду;

– научные работы по теме конкурентоспособности носят либо узко-прикладной характер (учебные заведения, университеты, специальности, программы), либо имеют фундаментальный, научно-теоретический характер. Практически отсутствуют исследования и разработанные модели, применимые для выстраивания образовательной политики по подготовке конкурентоспособных будущих специалистов;

– недостаточно представлен инструментарий оценки эффективности, контроля и мониторинга по формированию в вузе конкурентоспособного специалиста;

– следует уделять внимание исследованию и оценке потенциальной готовности выпускников в условиях вузовской подготовки, своевременно и эффективно корректировать ее в процессе обучения.

Литература:

1. Борисова О.В., Миляева Л.Г. Основные направления повышения конкурентоспособности выпускников ВУЗов на рынке труда / О.В. Борисова, Л.Г. Миляева // Известия Иркутской государственной экономической академии (Байкальский государственный университет экономики и права). 2009. № 5(67). С. 157-161.
2. Вирина И.В. Формирование и развитие конкурентоспособности молодых специалистов на рынке труда. Автореф. дис. … канд. эк. наук, М.2007. - 24 с.
1. Елисеева Е.В., Злобина С.Н., Митюченко Л.С., Вейлер В.П. Глобальное будущее и изменение рынка труда: ориентиры современного образования // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Ялта: РИО ГПА, 2016. - №50. – С. 98-105.
2. Злобина С.Н., Елисеева Е.В., Савин А.В., Степченко И.Г., Шадоба Е.М.Информатизация как приоритетное направление современного высшего профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Ялта: РИО ГПА, 2016. - №50. – С. 138-144.
3. Злобина С.Н., Лупоядова Л.Ю., Елисеева Е.В., Савин А.В., Киютина И.И., Вейлер В.П. Совершенствование подготовки будущих специалистов в ВУЗе на основе внедрения системы опережающего образования / Вопросы современной науки. – Москва: Интернаука, 2016. - С. 103-118.
3. Исмагилова Ф.С. Управление конкурентоспособностью в инновационной среде / Ф.С. Исмагилова // Среднее профессиональное образование, 2009. № 3. С. 19-21.
4. Исследование процесса формирования конкурентоспособности выпускника вуза / С.И. Тарасова, Е.В. Таранова // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2009. № 9-1. С. 92-108.
5. Киржбаум О.В. Повышение конкурентоспособности выпускников вузов на рынке труда: организационный аспект. Автореф. дисс. … канд. эк. наук. Омск. 2007. - 26 с.
6. Кутейницына Т. Г. Конкурентоспособность специалиста: критическое прочтение отечественных публикаций // СИСП. 2011. №4. URL:

http://cyberleninka.ru/article/n/konkurentosposobnost-spetsialista-kriticheskoe-prochtenie-otechestvennyh-publikatsiy (дата обращения: 07.09.2017).

7. Лаврентьев Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева, Н.А. Неудахина Барнаул: Изд-во Алтайского государственного университета, 2004. - 156 С.

8. Львов Л.В., Перевозова О.В. Феномен конкурентоспособности в профессиональном образовании менеджеров / Л.В. Львов, О.В. Перевозова // Мир науки, культуры, образования. № 1(20). 2010. С. 169–178.

9. Малышева А.А., Невраева И.В. Компетенции молодых выпускников вузов глазами работодателей/А.А. Малышева, И.В. Невраева // Известия Томского политехнического университета. 2006. Т. 309. № 8. С. 225-229.

10. Практикум по социально-психологическому тренингу / под ред. Б.Д. Парыгина. Изд. 3-е, испр., доп. СПб., 2001. - С. 352.

11. Сотникова С.И. Конкурентоспособность рынка труда: генезис социально-экономического содержания / С.И. Сотникова // Маркетинг в России и за рубежом. 2006. №2. С. 95-107.

12. Шатохин А.Г. Теоретическая модель конкурентоспособности работника / А.Г. Шатохин // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2000. № 2. С. 26-31.

Педагогика

УДК: 376.37

кандидат психологических наук, доцент
Каштанова Светлана Николаевна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);
магистрантка Скоробогатова Мария Сергеевна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород)

КОРРЕКЦИЯ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИСГРАФИЕЙ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

Аннотация. Актуальность изучения коррекции словообразовательных навыков на логопедических занятиях у младших школьников с дисграфией представляется важной в связи с необходимостью учета вариативной структуры нарушений письма. Выбранный вектор исследования в наибольшей степени соответствует общей направленности нашей психолого-логопедической работы, предполагающей методически грамотный выбор приемов и средств логопедической коррекции дисграфии у младших школьников. В статье особое внимание уделено индивидуально-дифференцированному подходу к коррекции, предполагающему построение коррекционно-образовательного процесса на основе учета индивидуальных и типологических особенностей детей.

Ключевые слова: дисграфия, словообразование, система продуктивных и непродуктивных словообразовательных моделей, словообразовательные

ассоциативных связей;

- стимуляция речевого развития, коррекция произносительной стороны речи, освоение умения использовать речь по всему спектру коммуникативных ситуаций;
- в целях более эффективного восприятия учебного материала следует обращать больше внимания на развитие образного мышления; в этой связи рекомендуется насыщать лекционный материал такими педагогическими приемами, как «рассказ» (конкретные примеры из практики), «беседа» и «дискуссия» (диалоговый режим обратной связи с учениками), «иллюстрация» и «демонстрация» (наглядные пособия, карты, схемы, модели, фильмы), «лабораторный эксперимент»;
- развитие возможностей вербальной и невербальной коммуникации, социальной активности посредством комплекса деловых игр, тренингов, обучающих деловому, семейному, дружескому общению, рациональному поведению в конфликтных ситуациях, волевому преодолению трудностей, а также развивающих компьютерных программ, моделирующих основные потенциально-конфликтные ситуации и способы их регуляции;
- развитие навыков самоконтроля и саморегуляции тренинговыми средствами;
- введение в содержание учебных планов программ обучения студентов с нарушениями ОДА дисциплин, предусматривающих активизацию познавательной деятельности, формирование значимых функций, необходимых для осуществления ими профессиональной деятельности;
- обучение студентов с патологией опорно-двигательных функций должно ориентироваться на компенсаторные возможности познавательной активности личности и информационный запас знаний; построение «обходных путей» обучения с использованием специфических средств и методов:

✓ основополагающий принцип обучения – «равный – равному», который позволяет привлечь сокурсников студента с нарушениями ОДА при решении возникающих учебных проблем и внести элемент позитивной состязательности в учебный процесс;

✓ ведущим среди методов обучения должен быть метод проблемно-ориентированного изложения материала, что дает возможность развить логику обучаемого и успешным образом компенсировать его потенциальные дисфункции, вызванные вторичными отклонениями в силу длительной социальной изоляции;

✓ активно применять среди совокупности иных методов обучения студентов с нарушением ОДА следующие:

➢ объяснительно-иллюстративные методы, имеющие приоритетное значение при возможном сочетании дефектов двигательной сферы с нарушением интеллектуальных функций, при которых отсутствует четко выраженная логичность восприятия материала и умение оперировать в учебном процессе абстрактными понятиями;

➢ поисковые методы обучения, позволяющие развить выраженную активность лиц с двигательными расстройствами в рамках учебной деятельности и выделить наиболее значимые для них части информационного материала, которые будут необходимы в дальнейшем для комплексного профессионального становления на существующем рынке труда;

Формулировка цели статьи. Раскрыть проблему учебно-методического обеспечения обучения и воспитания студентов с инвалидностью и ОВЗ в условиях инклюзивного вуза; представить результаты опытно-экспериментального исследования, направленного на изучение факторов, содействующих достижению успеха и активной социализации студентов-инвалидов и с ОВЗ в образовательной среде вуза; обоснование необходимости включения учебных дисциплин, нацеленных на формирование у них компетенций, обеспечивающих их способность к самоорганизации и приобретению навыков жизнестойкости.

Изложение основного материала статьи. Московский государственный гуманитарно-экономический университет (МГГЭУ) – единственный в стране вуз, который имеет опыт организации высшего образования для лиц с ОВЗ и инвалидностью, начиная с 1990 г., и в настоящее время реализует модель так называемой обратной инклюзии, когда обычные студенты активно включаются в жизнь тех, чьи возможности ограничены.

Университет располагает развитой инфраструктурой, включающей учебный корпус, где осуществляется образовательная деятельность, и университетский городок, обустроенный с учетом требований необходимой доступности для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья различных нозологических групп, обеспечивающей процесс включения «нетипичных» социальных групп и субъектов (в случае МГГЭУ – обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата) в «типичное» сообщество на условиях, исключающих дискриминацию, т. е. любое различие или предпочтение. Таким образом, цель инклюзии – преодоление барьеров, препятствующих «полному и эффективному участию» нетипичных в жизни общества «наравне с другими». Другими словами, цель инклюзии – нивелирование фактора нетипичности во всех сферах функционирования общества.

В. Д. Байрамов, Д. С. Райдугин, Е. В. Александрова указывают, что цели инклюзивного образования представляет собой адаптированную к специальным потребностям инвалидов систему образования, позволяющую данной категории лиц в полной мере осваивать образовательные программы, не выпадая из социального контекста, со всеми вытекающими следствиями: конкурентоспособностью «нетипичных» на рынке труда, их адекватной профессионально-ориентированной социализацией и т. д. [2].

Принятая сейчас стратегия всесторонней адаптации системы образования к специальным потребностям людей с инвалидностью всех без исключения нозологических групп позволяет в полной мере осваивать образовательные программы, не выпадая из социального контекста, со всеми вытекающими следствиями: конкурентоспособностью «нетипичных» на рынке труда, их адекватной профессионально-ориентированной социализацией и т. д.

Инклюзия осуществляется в нашем вузе применительно к категории лиц с ОВЗ и инвалидностью, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата (далее ОДА), и как вторичные отклонения – нарушения слуха, речи и зрения.

Опыт работы с такими студентами позволил выделить следующие особые образовательные потребности, свойственные им:

- реализация наглядно-действенного характера содержания обучения, дублирование звуковых сообщений зрительными, использование наглядного материала, обучающего видеоматериала, обеспечивающих создание

компетенции, верификация, коррекционная логопедическая работа, личностно-ориентированный подход.

Annotation. The relevance of studying the correction of word-formation skills on speech therapy classes for children with dysgraphia is important in connection with necessity of taking into account the variable structure of the violations letters. The selected vector research to the greatest extent consistent with the General direction of our psychological and logopedic work involving technically competent choice of methods and means of logopedic correction of dysgraphia in primary school children. In the article special attention is paid to the individually-differentiated approach to the correction of, involving the construction of correctional and educational process on the basis of individual and typological features of children.

Keywords: dysgraphia, word formation, the system productive and non-productive derivational patterns, derivational competence, verification, corrective speech therapy work, student-centered approach.

Введение. Коррекция дисграфии рассматривается нами в соответствии с логопедическим подходом (Т.В.Ахутина, Л.С. Волкова, В. А. Ковшиков, А.Н. Корнев, Е.С. Кубрякова, Р.И. Лалаева, Л. Г. Парамонова, Т.В.Туманова, А.А.Хохлова), согласно которому рекомендуется работать со специфическими нарушениями языковых способностей, механизм которых у младших школьников объясняется прежде всего неполноценностью лингвистических навыков письма и письменной речи.

В исследованиях подчеркивается метаязыковой и творческий характер навыков словообразования; его тесная взаимосвязь с когнитивным и коммуникативным развитием ребёнка. Указывается, что младшие школьники наиболее сензитивны к морфемному и словообразовательному анализу - и в случае нарушений неречевых и речевых психических функций этот процесс можно оптимизировать, раскрывая перед ребёнком сущность и разнообразие системы продуктивных и непродуктивных словообразовательных моделей. Отмечается специфика "словообразовательных компетенций" у детей младшего школьного возраста с дисграфией, заключающаяся в дисбалансе словообразовательных операций с различными частями речи; а также - в неравномерности и дискретности освоения словообразовательных процессов, направленных на семантическое продуцирование морфем в составе слова [2; 4; 5; 6; 8; 10].

В условиях реализации новых Федеральных государственных образовательных стандартов и инклюзивного образования особенно актуальной представляется коррекционная работа, направленная на развитие у школьников с дисграфией навыков словообразования [9]. Данная область психолого-педагогического сопровождения позволяет успешно реализовать задачи формирования универсальных учебных действий у школьников младших классов и в целом содействует оптимальной интеграции их в образовательное пространство. Представляется актуальным при разработке, проведении и анализе программы логопедической коррекции дисграфии у младших школьников обращать особое внимание на формирование навыков словообразования, которые ведут за собой развитие механизмов, обеспечивающих успешное усвоение речи младших школьников с дисграфией в целом. Тем не менее в настоящее время является недостаточно

разработанной целенаправленная, системная и методологически выверенная коррекция нарушений словообразовательных процессов у младших школьников с дисграфией, которая будет способствовать успешному усвоению речи в целом.

Формулировка цели статьи. Изучить логопедическую специфику и эффективность коррекции навыков словообразования у младших школьников с дисграфией для последующей разработки и внедрения комплексной программы их логопедического сопровождения с учётом вариативной структуры нарушений письма.

Изложение основного материала статьи. Проведенный нами констатирующий эксперимент позволил обнаружить следующие эмпирические факты, определяющие логику формирующего и контрольного экспериментов: 1) наибольшее количество нарушений речевых психических функций отмечено при словообразовании; 2) максимальная вариативность ошибок у школьников с дисграфией также встречается при словообразовании, что обуславливает необходимость применения в логопедической работе индивидуально-дифференцированного подхода [3].

Формирующий и контрольный эксперимент проводились на базе МБОУ "Вознесенская СОШ" р. п. Вознесенское Нижегородской области. Экспериментальную группу составили 36 учеников вторых классов, которые имеют стойкие дисграфические ошибки.

В качестве основного метода коррекционно-логопедического воздействия мы использовали "Методику психолингвистического исследования нарушений устной речи" Р.И.Лалаевой, модифицированную в соответствии с общими и индивидуальными особенностями исследуемых нами младших школьников с дисграфией: при предъявлении задания учитывался индивидуальный стиль речевой деятельности школьника, актуальный уровень владения им продуктивным и непродуктивным словообразованием, уровень интериоризации внешних схем речевого высказывания и замены их внутренними схемами, а также - уровень познавательной мотивации [6].

Логопедическое воздействие рассматривалось нами, прежде всего, в обеспечении психолого-педагогических условий последовательного и осознанного перехода младших школьников с дисграфией от закрепления продуктивных словообразовательных моделей к анализу значения и звучания непродуктивных словообразовательных моделей; от формирования навыков формального выражения к навыкам овладения широким спектром "семантических сдвигов" (Е.С. Кубрякова). При этом учитывалась онтогенетическая последовательность появления в пассивной и активной речи ребёнка навыков словообразования отдельных частей речи [5; 6; 10].

При анализе эффективности используемой нами комплексной логопедической программы по коррекции дисграфии мы опираемся на понятие "словообразовательной компетенции" Т.В. Тумановой, подразумевающее высокий уровень "сформированности словообразовательных предъявлений, знаний, умений и навыков их практического применения" [8, с. 9]. Учитывая метаязыковую специфику навыков словообразования и современные эмпирические исследования, мы использовали несколько линий анализа, позволяющих в максимальной степени исследовать эффективность проводимой нами коррекционной работы на логопедических занятиях с младшими школьниками [2; 4; 5; 8; 10].

Проблемы студентов с ОВЗ и инвалидностью не ограничиваются медицинскими аспектами, большая их часть являются социальными проблемами неравноценных возможностей: нарушение связей с окружающим миром, недоступность ряда культурных ценностей, ограниченность коммуникативных контактов. Вместе с тем, такой человек имеет право на удовлетворение разнообразных социальных потребностей в познании, общении и творчестве. Результатом его успешной социальной адаптации можно считать предоставление возможности вести нормальный, полноценный образ жизни, обрести свое место в обществе, возможность в полной мере реализовывать свои способности. Человек с ОВЗ имеет право на включение во все аспекты жизни, право на независимую жизнь, на самоопределение, на свободу выбора.

Реализация государственной политики в области образования лиц с ОВЗ предполагает возможность получения этой категорией граждан полноценного высшего образования, приобретения такой специальности, которая дает возможность человеку стать равноправным членом общества. Высшее образование является одним из наиболее эффективных путей устройства жизни. Оно дает свободу жизненного выбора, духовную и материальную независимость, формирует мировоззрение и жизненные цели, развивает способность человека адаптироваться в меняющейся социальной ситуации, придает жизненную стойкость и гармонизирует существование, обеспечивает конкурентоспособность на рынке труда, что особенно важно для молодежи с ОВЗ и инвалидностью. Однако сегодня доступность высшего образования для инвалидов, число которых в целом не уменьшается и составляет от 7 % до 10 % всего населения, представляет собой острую социально-психологическую и педагогическую проблему. Поэтому возникает необходимость расширения доступности высшего образования для лиц с ОВЗ путем адаптации системы высшего образования к потребностям и жизненным целям инвалидов.

Фокусируя наше исследовательское внимание на проблеме получения высшего образования лицами с ОВЗ и инвалидностью, необходимо сказать, что это требует формирования педагога-преподавателя нового типа, способного активно участвовать в создании условий для обучения студентов с ОВЗ и инвалидностью с учетом их потребностей и возможностей. Научно-методическое обоснование специфики и проблемы получения высшего и профессионального образования раскрываются в трудах Э. Ф. Зеера, Т. В. Кудрявцевой, А. К. Марковой, Н. В. Самоукиной и др.; исследования, направленные на изучение процесса создания инклюзивной среды для студентов с ОВЗ в вузах, отражены в работах Б. Б. Айсмонтас, Е. В. Александровой, В. Д. Байрамова, М. А. Одинцовой, Д. С. Райдугина, Д. Ф. Романенковой, Е. Б. Щетининой и др.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.) зафиксировано требование общедоступности приема на обучение в вузы студентов с особыми образовательными потребностями. В этой связи вузы используют различные формы организации учебного процесса, адаптируя их под потребности и возможности обучающихся с инвалидностью и с ОВЗ. В высшем образовании, как правило, реализуется инклюзивное (включающее) обучение, которое предполагает объединение студентов с инвалидностью и обычных студентов в составе одной группы.

Психология

УДК 159.954:374(045)

кандидат психологических наук, доцент Беленкова Лариса Юрьевна
Московский государственный гуманитарно-экономический
университет инклюзивного высшего образования (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета
педагогики и психологии Руденко Игорь Леонидович
Московский государственный гуманитарно-экономический
университет инклюзивного высшего образования (г. Москва)

ИНКЛЮЗИВНОЕ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СИСТЕМНАЯ ИННОВАЦИЯ

Аннотация. В статье актуализируются вопросы учебно-методического обеспечения обучения студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного вуза; представлены результаты опытно-экспериментального исследования, направленного на изучение факторов, содействующих достижению успеха и активной социализации студентов-инвалидов и с ограниченными возможностями здоровья в образовательной среде вуза; обоснована необходимость включения учебных дисциплин, нацеленных на формирование компетенций у них, обеспечивающих их способность к самоорганизации и приобретению навыков жизнестойкости.

Ключевые слова: студенты-инвалиды, студенты с ограниченными возможностями здоровья, условно здоровые студенты, инклюзивный вуз, учебно-методическое обеспечение обучения студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

Annotation. The article updates the issues of educational and methodological support for teaching students with disabilities and limited health opportunities in an inclusive university; presents the results of a pilot study aimed at studying the factors contributing to the success and active socialization of students with disabilities and with limited health opportunities in the educational environment of the university; The necessity of inclusion of the educational disciplines aimed at formation of the competences at them, providing their ability to self-organization and acquisition of skills of viability is proved.

Keywords: students with disabilities, students with disabilities, conditionally healthy students, an inclusive high school, educational and methodological support for students with disabilities and limited health opportunities.

Введение. Современное образовательное пространство России стремится к максимально полному удовлетворению особых образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) и инвалидностью и созданию условий для раскрытия потенциальных возможностей молодых специалистов-инвалидов. В настоящее время обсуждаются концептуальные основы развития качества и доступности высшего образования для студентов с инвалидностью, рассматриваются вопросы сопровождения образования инвалидов и взаимодействия субъектов инклюзивного высшего образования.

При математическом анализе эффективности выбранной нами программы логопедического воздействия использовался метод "G-критерия знаков", который является наиболее "чувствительным" для определения индивидуальной динамики исследуемых параметров (Е.В. Сидоренко) и позволяет получить широкий массив эмпирических данных относительно как индивидуальных, так и типологических значимых позитивных изменений навыков словообразования у младших школьников с дисграфией (на уровнях статистической значимости: $p \leq_{0,05}$ и $p \leq_{0,01}$) [6].

В качестве основных линий анализа, нами были выбраны:1) "навыки овладения продуктивными и непродуктивными словообразовательными моделями"; 2) "навыки словообразования различных частей речи (существительные, прилагательные, глаголы)"; 3) "навыки верификации (выбор правильной словообразовательной модели из двух предложенных вариантов)"; "отказ от заданий и/или формальный подход к их выполнению".

Таблица 1

Результаты коррекции словообразовательных навыков у младших школьников с дисграфией на логопедических занятиях

№	Параметры	Динамика результатов в %						Уровень значимости "сдвигов" (по "G-критерию знаков")
		Констатирующий эксперимент			Контрольный эксперимент			
		Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	
1	Продуктивные словообразовательные модели	11,1	55,6	33,3	16,7	63,9	19,4	p≤0,01
2	Существительные с продуктивными уменьш.-ласк. суффиксами	11,1	63,9	25	13,9	66,7	19,4	p≤0,01
3	Отглагольные существительные	-	36,1	63,9	2,7	47,2	50	p≤0,05
4	Качественные прилагательные	-	33,3	66,7	5,6	41,7	52,8	p≤0,05
5	Приставочные глаголы противоположного значения	-	38,9	61,1	8,3	58,3	33,3	p≤0,01
6	Глаголы, образованные от существительных и прилагательных.	-	41,7	58,3	8,3	52,8	38,9	p≤0,01
7	Глаголы начала и конца действия	5,6	38,9	55,6	11,1	47,2	41,7	p≤0,05
8	Верификация	2,7	52,8	44,4	5,6	55,6	38,9	p≤0,05
9	Отказ от заданий, формальный подход	27,8	58,3	13,9	11,1	41,7	47,2	p≤0,01

По параметру "Навыки овладения продуктивными и непродуктивными словообразовательными моделями" наибольший коррекционный эффект нами обнаружен в увеличении количества адекватного словообразования в случаях высокочастотных и продуктивных словообразовательных моделей ($p \leq 0,01$).

Меньшая положительная динамика отмечена при работе с низкочастотными и непродуктивными словообразовательными средствами (на уровне тенденции).

Таким образом, в результате коррекционной работы школьники с дисграфией на основании усвоенной лексической единицы, словообразовательной модели, и ассоциативного, чаще всего, интуитивного, связывания однокоренных слов повысили уровень словообразовательных навыков в целом. Тем не менее требуют дальнейшей коррекции дефиниционные навыки, предполагающие речемыслительную деятельность учащихся на более широкой, синтаксической, основе и владение семантикой слова за рамками значений, передающимися мотивирующим словом. Отмечены нами "положительные тенденции" (не достигающие значимых различий) в преемственности и интеграции системы и нормы русского языка: учащиеся с дисграфией, несмотря на достаточно высокий уровень знаний единиц и правил, испытывают трудности при практическом их применении. Выявленный эмпирический факт обуславливает необходимость дальнейшей коррекционной работы в данном направлении как основополагающем.

Анализ параметра " Навыки словообразования различных частей речи " показал, что в процессе коррекционной работы у младших школьников с дисграфией при словообразовании имен существительных наибольшая динамика достигается при образовании уменьшительно-ласкательных существительных с продуктивными суффиксами ($p \leq 0,01$); наименьшая - в заданиях на образование существительных со значением единичности и отглагольных существительных ($p > 0,05$). Таким образом, необходима дальнейшая коррекционная работа по усвоению навыков словообразования более позднего онтогенеза, требующих сформированности аналитико-синтетических операций, характеризующихся высоким уровнем абстрагирования.

При словообразовании имен прилагательных наибольшая положительная динамика ($p \leq 0,05$) обнаружена при образовании качественных прилагательных. Наименьшая - при образовании относительных прилагательных, незначительной степени у качественных прилагательных и дифференциации их с качественными прилагательными с уменьшительно-ласкательным значением ($p > 0,05$).

При словообразовании глаголов наибольшие положительные тенденции ($p \leq 0,01$) отмечены в следующих заданиях: образование приставочных глаголов; образование глаголов противоположного значения; глаголов, образованных от существительных и прилагательных ($p > 0,05$). Наименьшие - образование глаголов совершенного вида и начала и конца действия (важно, что в последнем случае от школьников требовалась чёткая дифференциация при выборе синонимичных приставок).

Таким образом, анализ формирующего эксперимента по параметру " навыки словообразования различных частей речи" показал, что более углубленной и индивидуально-дифференцированной коррекции требуют те случаи словообразования всех исследуемых частей речи, в которых должны воспроизводиться навыки более тонкого (онтогенетически позднего) семантического анализа и синтеза при выборе словообразовательных средств.

Анализ параметра "Навыки верификации" показал, что в процессе коррекционной работы у младших школьников с дисграфией повысился уровень сформированности базовой словообразовательной функции

2. Балашов А.И., Котляров И.Д., Санина А.Г. Управление человеческими ресурсами: Учебное пособие. Стандарт третьего поколения. – СПб.: Питер, 2012. – 320 с.

3. Кучинская Н.Л. Тайм-менеджмент как основа успешного обучения в учреждении высшего образования (информационный материал для студентов). – Минск. – 2015. – 37 с.

4. Основы и принципы тайм-менеджмента - учимся эффективно распределять время [Электронный ресурс] – URL: http://9psy.ru/osnovy-i-principy-taym-menedzhmenta-uchimsya-effektivno-raspredelyat-vremya (дата обращения: 07.09.17).

5. Реунова М.А. Аксиологический аспект самоорганизации времени студента университета//Вестник ОГУ. – №2(138). – 2012. – с. 237-242.

6. Савва Л.И., Солдатченко А.Л., Плотникова Е.Б., Рабина Е.И., Рязанова Л.С. Социализация студентов в профессиональном образовании. Монография. –Изд-во: Академия Естествознания. – 2012.

7. Синева Н.Л., Яшкова Е.В., Перова Т.В. Управление системой креативного менеджмента (менеджмента творчества персонала) как фактор формирования конкурентных преимуществ инновационной организации// Интернет-журнал Науковедение. 2014. № 5 (24). С. 115.

8. Хронофаги – поглотители и пожиратели времени [Электронный ресурс] – URL: https://happydiva.ru/time-management/69-khronofagi-poglotiteli-i-pozhirateli-vremeni (дата обращения: 26.08.17).

9. Яшкова Е.В. Особенности применения технологий маркетинга в управлении персоналом современной организации. В сборнике: Инновационные технологии управления Всероссийская научно-практическая конференция. 2014. С. 37-41.

10. Яшкова Е.В. Проблемы эффективности использования рабочего времени управленческим персоналом страховой компании. В сборнике: Социальная роль системы страхования в условиях рыночной экономики России // Сборник трудов XV Международной научно-практической конференции. Гафуров И.Р. (отв.редактор). 2014. С. 621-626.

11. Яшкова Е.В. Формирование ценностных отношений к человеку у студентов вуза в процессе профессиональной подготовки: дисс … канд. пед. наук / Е.В.Яшкова. – Нижний Новгород, ВГИПУ. – 2006. – 187 с.

(рисунок 3): мелкие услуги знакомым (27%), неправильное хранение информации (20%), распределение дел вопреки своему хронотипу (сова, жаворонок, голубь) (18%), неумение говорить «нет» (15%), компьютерные игры (13%) и перекуры и перекусы (7%).

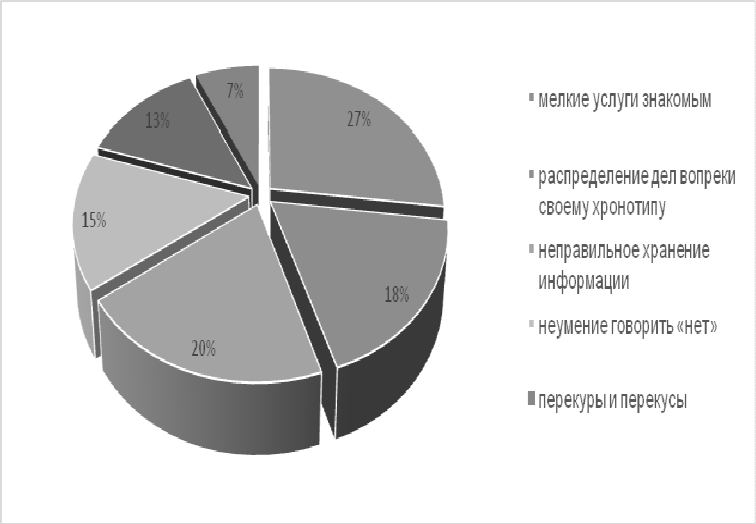


Рисунок 3. Определение менее встречающихся «поглотителей времени», связанных с внешними обстоятельствами и внутренней организацией студентов

Данный перечень наглядно демонстрирует мнение обучающихся о хронофагах – поглотителях времени и необходимости рационального использованию такого ценного ресурса.

Выводы. Для профессиональной деятельности будущих выпускников и их успешной востребованности на рынке труда необходимо внедрение современных технологий по организации своей жизнедеятельности, отвечающих потребностям развивающегося общества.

Несмотря на достаточность публикуемых материалов о системе тайм-менеджмента, внимание исследователей к проблеме организации времени на сегодняшний день не ослабевает. Проведенное авторское исследование еще раз доказывает, что обучающемуся в процессе профессиональной подготовки (в том числе и управленческой) и в дальнейшей социализации необходимо активное применение техник тайм-менеджмента и их неукоснительное соблюдение.

Литература:

1. Архангельский Г. Тайм-драйв. Как успевать жить и работать. Изд-во: Манн, Иванов и Фербер. – 2017. – 272 с.

вычленения и осознания морфем ($p \leq 0,05$). Наибольшая положительная динамика отмечена при выполнении верификационных заданий с именами существительными и глаголами, несколько ниже - с именами прилагательными.

Анализ параметра " Отказ от заданий или формальный подход к их выполнению" показал повышение познавательного интереса к словообразованию, который в наибольшей степени проявился в интерпретационной деятельности учащихся ($p \leq 0,01$), что может рассматриваться как косвенный показатель нормативного понимания семантики производных слов у дошкольников с дисграфией, а также (по причине метаязыковой природы словообразования) - их когнитивной и речевой зрелости. В процессе формирующего эксперимента интерпретации производных слов стали производится школьниками в более развернутом (многословном и грамматически верном) языковом контексте, адекватном закодированному в производном слове содержанию. Снизилось количество систематичных ошибок и категоричных отказов детей в учебных заданиях с усложнением условий словообразования (изменение словообразовательной модели, отсутствие развернутого языкового контекста). Также сократилось количество описательных и неадекватных интерпретаций. Наименьшая положительная динамика (на уровне тенденции) отмечена при выполнении заданий, связанных с объяснением значений учебных терминов (при отсутствии наглядного изображения).

Выводы. Таким образом, несмотря на большую вариативность ошибок словообразования у детей с дисграфией, можно констатировать и общие тенденции, в целом обусловленные нарушениями в формировании языковых механизмов речевой деятельности и требующие дальнейшей коррекционной логопедической работы: недостаточный уровень сформированности системы непродуктивных словообразовательных моделей; более сформированные навыки владения средствами формального языкового выражения в сочетании с менее интериоризированными "семантическими сдвигами"; словообразовательная стереотипия, связанная с недостаточной сформированностью способности к генерализации и дифференциации языковых средств; недостаточный уровень навыков верификации при выборе наиболее корректной словообразовательной модели и идентификации словообразовательных формантов.

Обозначенные выше основные особенности навыков словообразования у младших школьников с дисграфией необходимо учитывать как при осуществлении логопедического мониторинга, так и при разработке методологии коррекционной работы в течение обучения в начальной школе.

Использованный нами метод контент-анализа с последующей содержательной интерпретацией полученных эмпирических данных позволил систематизировать ошибки в словообразовании младших школьников с дисграфией и корректно определить как основные направления коррекционной логопедической работы, так и индивидуально-ориентированные программы речевого развития.

Полученные данные позволяют говорить об эффективности используемой нами логопедической программы коррекции речевых психических функций у младших школьников с дисграфией на примере навыков словообразования как метаязыковых и творческих.

В перспективе, уделяя в данной статье внимание нарушениям словообразовательных навыков у младших школьников с дисграфией, мы тем не менее считаем важным исследовать данный феномен в контексте всего "симтомокомплекса особенностей письма" (Т.В.Ахутина), поскольку именно этот методологический подход дает возможность как валидных эмпирических данных о механизмах формирования дисграфии, так и определяет главную цель коррекционно-логопедической работы с данной группой школьников.

Литература:

1. Вершинина О.М. Особенности словообразования у детей с общим недоразвитием речи III уровня // Логопед, 2004 - № 1. – С. 34-40.
2. Воронова М.Н., Корнеев А.А., Иншакова О.Б., Ахутина Т.В. Нейропсихологический анализ особенностей письма и состояния ВПФ у детей, успешных и неуспешных в письме // Когнитивная наука в Москве: Новые исследования. Сборник докладов. – М.: БукиВеди, 2011. - С. 60-65.
3. Каштанова С.Н., Скоробогатова М.С. Особенности речевых и неречевых психических функций у младших школьников с дисграфией // Проблемы современного педагогического образования, 2017- Выпуск 56.- часть IV. – С. 155-161.
4. Китаева Н. Н., Полякова А. В. Состояние словообразования существительных у детей с аграмматической дисграфией // Царскосельские чтения. 2013. №XVII. С. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/sostoyanie-slovoobrazovaniya-suschestvitelnyh (дата обращения: 30.09.2017).
5. Кубрякова Е.С.Теория номинации и словообразование. Монография. М.: Изд-во ЛИБРОКОМ, 2009. – 88 с.
6. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: Учебно-методическое пособие. – СПб: Союз, 2009. – 224 с.
7. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб: «Речь», 2010. С. 412-417.
8. Туманова Т. В. Формирование словообразовательной компетенции детей дошкольного и младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи: Автореф. дисс. д.пед н. 2005. - 35 с.
9. Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (приказ Минобрнауки России от 06.10.09 № 000, зарегистрирован в Минюсте России 22.12.09 № 000): Наша новая школа // Вестник Образования. – 2010. – №2. – С. 44-73.
10. Хохлова А. А. Формирование словообразования у младших школьников с задержкой психического развития в процессе логопедической работы: Автореф. дисс. ... канд. пед. н. СПб., 1999. - 31 с.
11. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе. – М.: Сентябрь, 2000. – 176 с.

– находясь в дороге, или дорожных пробках в транспорте, необходимо при возможности рационально использовать время на прослушивание аудио- или просмотр видеоматериалов.

С точки зрения определения наиболее часто встречающихся «поглотителей времени», связанных с внутренней самоорганизацией, обучающиеся ответили следующим образом (рисунок 2).

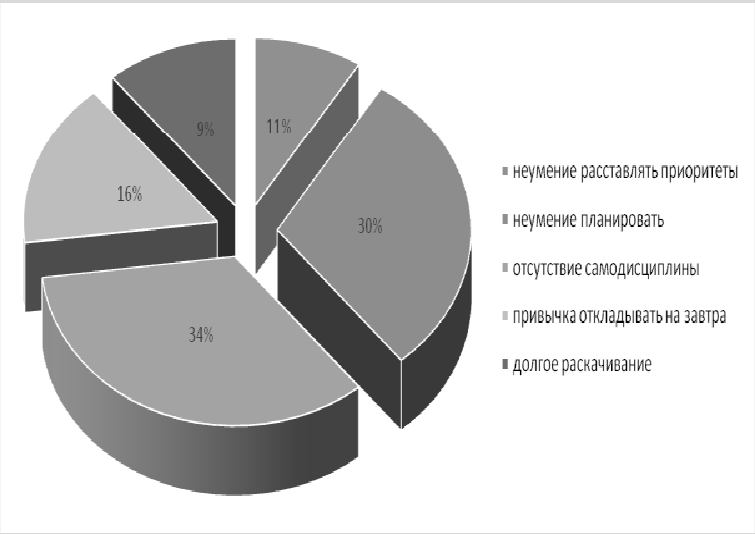


Рисунок 2. Определение наиболее часто встречающихся «поглотителей времени», связанных с внутренней организацией студентов

По второму направлению, существует ярко выраженная приверженность таким факторам, связанных с внутренней организацией у студентов, как *неумение планировать* (30%) и *отсутствие самодисциплины* (более 30%). Остальные факторы *привычка откладывать на завтра*, *неумение расставлять приоритеты и долгое раскачивание* распределились соответственно (16%, 11% и 9%).

В данном случае в качестве мероприятий по рациональному использованию времени обучающимся было предложено следующее [4]:

– сохраняйте порядок в делах, для экономии времени при подготовке к занятиям;

– старайтесь планировать. Для достижения поставленных целей необходимо планирование своих действий по реализации цели;

– занимайтесь интересным и любимым для себя делом;

– ищите мотивацию внутри себя и во внешнем мире, фиксируйте их на красивых карточках или рабочем столе компьютера.

Результаты менее встречающихся внутренних и внешних хронофагов, как в студенческой среде, так и в быту распределились следующим образом

Таблица 3

Матрица Эйзенхауэра [2]

№	Дела	Срочные дела	Несрочные дела
1	**Важные дела**	Разрешение кризисных ситуаций, главные проекты	Планирование новых задач, налаживание отношений
2	**Неважные дела**	Деловые телефонные звонки, письма, совещания	Рутинная механическая работа, пожиратели времени

При выполнении заданий были получены результаты, рассмотрим их более детально. С точки зрения внешних обстоятельств поглотителей времени, обучающиеся в основном выделили следующие (рисунок 1).

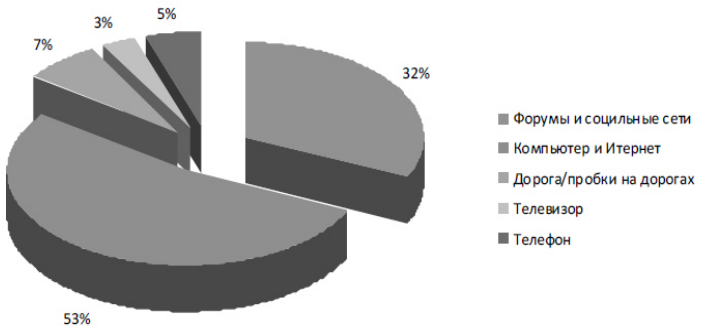


Рисунок 1. Определение наиболее часто встречающихся внешних «поглотителей времени» у студентов

Анализ по первому направлению выявил приверженность таким актуальным факторам потери времени как *компьютер и Интернет* (более 50% опрошенных), *форумы и социальные сети* (отметили 32% обучающихся), *дорога/пробки на дорогах* (об этом сообщили 7% респондентов), *телевизор* (3%) и *телефон* (5% опрошенных).

Здесь наиболее приемлемыми предложениями стали:

– компьютер, Интернет, форумы и социальные сети, телефон и телевизор - все это необходимо использовать, но в разумных пределах, расставляя приоритеты по важности и срочности;

Педагогика

УДК:378.2
кандидат филологических наук, доцент
Колычева Галина Юрьевна
Министерство образования Московской области
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);
студентка 5 курса педагогического факультета
Котельникова Екатерина Ивановна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В ДЕТСКОМ САДУ

Аннотация. Статья посвящена проблематике, опыту создания условий для социально-коммуникативного развития ребенка в ДОО. Благодаря коммуникативным навыкам ребёнок сможет конструктивно организовывать межличностное взаимодействие с другими участниками и находить адекватные решения коммуникативных задач.

Ключевые слова: коммуникация, социально-коммуникативное развитие, коммуникативные навыки ребенка, игра.

Annotation. The article is devoted to issues of creating conditions for socio-communicative development of the child in the preschool educational institutions. Thanks to the communication skills the child will be able to constructively arrange a interpersonal interaction with other participants and find adequate solutions communicative tasks.

Keywords: communication, social and communicative development, communication skills of the child, a game.

Введение. Динамичность социокультурного пространства требует от современного человека действия гибких адаптивных механизмов, формирование и развитие которых начинается уже в дошкольном детстве. Одним из таких механизмов является способность к коммуникации.

Формулировка цели статьи. Обосновать позитивную социализацию детей дошкольного возраста, представить некоторые формы приобщения дошкольников к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства.

Обладание коммуникативными навыками позволяет ребёнку конструктивно организовывать межличностное взаимодействие с другими участниками и находить адекватные решения коммуникативных задач. Отсутствие коммуникативных навыков и несформированность умений не только приводит к обратному результату, но ставит ребёнка в позицию отвержения со стороны сверстников, что наносит непоправимый вред его психическому и морально-нравственному развитию.

Изложение основного материала статьи. Актуальность социально-коммуникативного развития дошкольников возрастает в современных

условиях в связи с особенностями социального окружения ребенка, в котором часто наблюдается дефицит воспитанности, доброты, доброжелательности, речевой культуры во взаимоотношениях людей. В рамках реализации ФГОС в содержании образовательной деятельности дошкольных учреждений более пристальное внимание должно быть уделено достижению целей и решению задач социально-коммуникативного развития. Социально-коммуникативное развитие направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, которые включают в себя:

– моральные и нравственные ценности;

– развитие общения и взаимодействия ребенка с взрослыми и сверстниками;

– становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий;

– развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в организации;

– формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества;

– формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе. Основная цель социально-коммуникативного развития: позитивная социализация детей дошкольного возраста, приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства. Задачами социально-коммуникативного развития являются:

– усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности;

– развитие общения ребенка со взрослыми и сверстниками;

– становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий;

– развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания;

– формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье, к сообществу детей и взрослых;

– формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества;

– формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе;

– формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками. Для реализации задач социально-коммуникативного развития личности ребенка дошкольного возраста необходимо создать среду (специально организованную, педагогически целесообразную и адаптированную к современным детям), в которой бы формировался механизм поведения каждого ребенка от наблюдения к переживанию — пониманию — оценке — выбору для себя установки.

Коммуникативные способности- это индивидуальные психологические особенности личности, обеспечивающие взаимодействие между людьми в процессе общения и выполнения какой-либо деятельности. Через взаимодействие с людьми, человек, а в частности, ребенок,

Таблица 1

Классификация «поглотителей времени» *

№ п/п	Внешние обстоятельства	Внутренняя организация человека
1.	Телевизор	Привычка не доводить начатое до конца
2.	Компьютерные игры	Привычка делать 15 дел одновременно
3.	Компьютер и Интернет	Неумение расставлять приоритеты
4.	Дорога/пробки на дорогах	Неумение планировать
5.	Телефон	Неумение ставить цели и разбивать ее на задачи
6.	Перекуры и перекусы	Отсутствие распорядка дня
7.	Посиделки с подружками/друзьями	Неправильное хранение информации
8.	Мелкие услуги знакомым	Неумение говорить «нет»
9.	Форумы и социальные сети	Отсутствие самодисциплины
10.		Привычка откладывать на завтра
11.		Распределение дел вопреки своему хронотипу (сова, жаворонок, голубь)
12.		Долгое «раскачивание»

** составлено авторами по материалам сайта https://happydiva.ru/time-management/69-khronofagi-poglotiteli-i-pozhirateli-vremeni [8]*

Таблица 2

Учет потерь рабочего времени [2]

Номер	Дата	Время	Чем именно я занимался	Кто и как мешал мне работать	Как это предотвратить в будущем

Авторы статьи отмечают, что именно управленцу важно овладеть искусством взаимодействия с другими людьми, управления отношениями между ними, поскольку современный специалисты и особенно руководители должны владеть искусством и наукой создания целостной системы самоорганизации личного труда: управлением деловой карьерой, планированием дел, принятием управленческих решений, организацией рабочего места. Все это способствует повышению личной самоорганизации, грамотного распределения времени как необратимого ресурса.

Исследователи неоднократно обращаются к системе тайм-менеджмента и ее применения и в студенческой среде. Так, Н.Л. Кучинская [3] раскрывает широкий спектр деятельности в соответствии с данной системой: постановка целей, планирование и распределение времени, составление списков, приоритезация, анализ затрат времени и т.д. С позиции автора, тайм-менеджмент помогает студенту определить, что является для него главным и нуждается в организации, планировании, а что – второстепенным, помогает контролировать собственное время, распоряжаться им. Исследователи [7, 9, 10] подробно изучившие креативно-творческие аспекты подготовки специалиста и вопросы его социализации во внешней среде убеждены, что речь идет о формировании человеческих ресурсов нового типа, способных и готовых создавать, применять, компоновать идеи, технологии, знания, а также эффективно использовать предоставленные ресурсы. Савва Л.И и др. [6] в своей работе доказывают, что обучающемуся необходимо развивать умения самоорганизации времени как основы их социализации в вузе в ходе подготовки к будущей деятельности.

Исходя из ранее предпринятых исследований, авторам статьи необходимо было выяснить, какие факторы являются «поглотителями времени», так называемых «хронофагами» в студенческой среде педагогического вуза и каким образом рациональнее всего использовать такой ценный ресурс как время. Для этого на кафедре инновационных технологий менеджмента авторами статьи в апреле-мае 2017 года проводилось социологическое исследование. Выборка составляла 92 человека обучающихся по программе универсального бакалавриата. Методами исследования, которые определялись целью и задачами решаемой проблемы, стали: теоретический анализ управленческой, социологической, психолого-педагогической литературы; методы социологического исследования (наблюдение, беседа, тестирование, анкетирование).

Обучающимся был предложен ряд заданий, способствующих анализу эффективного использования времени в их повседневной жизнедеятельности, как в вузовской среде, так и в быту: для дальнейшего анализа классификация «поглотителей времени» (таблица 1), заполнение таблицы «Учет потерь рабочего времени» по выявлению отвлекающих факторов и разработке мер по их устранению (таблица 2) [2], применение техники тайм-менеджмента – определение целей по срочности и важности (матрица Эйзенхауэра) (таблица 3).

удовлетворяет свою важнейшую потребность — потребность в общении, совершенствует психические и когнитивные возможности и выходит на более высокий уровень в своем развитии.

Что побуждает ребенка вступить в общение? Причины вступать в общение связаны с тремя главными потребностями ребенка:

- потребность во впечатлениях,
- потребность в активной деятельности,
- потребность в признании и поддержке.

Таким образом, понимание коммуникации, как смыслового стержня общения, подводит педагогов к осознанию потребности в становлении, формировании и развитии у дошкольников коммуникативных умений и навыков – элементарных единиц довольно сложного процесса. Развитие при этом – динамичная категория, подразумевающая изменение и совершенствование, и, для создания целостности этого процесса, требующая не только составление определённого плана мероприятий, но и выстраивание их в соответствии с постулатами общепризнанной и апробированной временем теории развития.

Для успешного формирования социально-коммуникативных навыков должны быть обеспечены следующие психолого-педагогические условия:

- уважение педагогов к человеческому достоинству воспитанников, формирование и поддержка их положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях;
- использование в образовательном процессе форм и методов работы с детьми, соответствующих их психолого-возрастным и индивидуальным особенностям (недопустимость, как искусственного ускорения, так и искусственного замедления развития детей);
- построение образовательного процесса на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированного на интересы и возможности каждого ребёнка и учитывающего социальную ситуацию его развития;
- поддержка педагогами положительного, доброжелательного отношения детей друг к другу и взаимодействия детей в разных видах деятельности;
- поддержка инициативы и самостоятельности детей в специфических для них видах деятельности;
- возможность выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения;
- построение взаимодействия с семьями воспитанников в целях осуществления полноценного развития каждого ребёнка, вовлечение семей воспитанников непосредственно в образовательный процесс.

Деятельность педагогов по обеспечению необходимых условий для социально-коммуникативного развития детей включает:

- организацию предметно-пространственной среды;
- создание для детей ситуаций коммуникативной успешности;
- стимулирование коммуникативной деятельности детей, в том числе с использованием проблемных ситуаций;
- устранение у детей коммуникативных трудностей в сотрудничестве с педагогом-психологом и при поддержке родителей;

- мотивирование ребенка к выражению своих мыслей, чувств, эмоций, характерных черт персонажей при помощи вербальных и невербальных средств общения;

- обеспечение баланса между образовательной деятельностью под руководством педагога и самостоятельной деятельностью детей;

- моделирование игровых ситуаций, мотивирующих дошкольника к общению со взрослыми и сверстниками.

Игра в ФГОС выступает как форма социализации ребёнка. Игра – не развлечение, а особый метод вовлечения детей в творческую деятельность, метод стимулирования их активности. Социально-коммуникативное развитие дошкольников происходит через игру как ведущую детскую деятельность. Игра — это школа социальных отношений, в которых моделируются формы поведения ребенка.

Задача современного дошкольного образовательного учреждения состоит в том, чтобы из его стен вышли воспитанники не только с определённым запасом знаний, умений и навыков, но и люди самостоятельные, обладающие определённым набором нравственных качеств, необходимых для дальнейшей жизни, усвоения общественных, этических норм поведения, ненасильственного взаимодействия с взрослыми и сверстниками.

Одна из задач дошкольного образовательного учреждения - социализация ребёнка, усвоение воспитанником и дальнейшее развитие социально-культурного опыта, необходимого для его включения в систему общественных отношений который состоит:

• Трудовых навыков;

• Знаний;

• Норм, ценностей, традиций, правил;

• Социальных качеств личности, которые позволяют ребёнку комфортно и эффективно существовать в обществе других людей.

Воспитателю необходимо создать и развивать игровую предметную среду, которая является средством тренировки человеческих отношений, позволяя копировать их. Во время игры у детей формируется игровая позиция, соответствующая принятым в обществе нормам, правилам, способам поведения в разных ситуациях. Выполнение роли ставит ребёнка перед необходимостью действовать не так, как он хочет, а так, как это предписано ролью, подчиняясь социальным нормам и правилам поведения. В процессе игры раскрывается социальная польза выбранной роли. Ребёнок получает представления о многообразии социальных ролей, выполняемых взрослыми.

Необходимо поддерживать коммуникативную инициативу детей, учить их договариваться друг с другом при распределении действий, игрушек, пособий. В коллективных играх успешно соблюдаются правила, поскольку сверстники следят за тем, как партнёры их выполняют. Нарастающая с возрастом потребность играть совместно со сверстниками ставит ребёнка перед необходимостью выбрать сюжет, распределить роли, проконтролировать ролевое поведение партнёра, что приводит к развитию коммуникативных умений и навыков.

В играх формируются не только игровые отношения, но и реальные, закрепляя полезные привычки и нормы поведения детей в разных условиях и вне игры. Мы ,работая в ДОО в должности воспитателя во время педагогической практики, стараемся воздействовать на все стороны личности

в системе «человек – человек», определенных качественных знаний, умений и навыков для будущей профессиональной деятельности. Активное формирование таких качеств у студентов вуза начинаются в том возрастном периоде, определяемый в возрастной психологии как студенческий.

Годы студенчества выступают как особый вполне самостоятельный этап жизни человека, на протяжении которого он имеет и формирует собственную среду развития, а также имеет свои психолого-возрастные особенности, проявляющиеся в эмоциональной незрелости, открытости, внушаемости, отсутствии жизненного опыта, здесь осуществляется расцвет физического и умственного развития человека [11]. Но, еще одной специфической особенностью данного периода является подготовка обучающихся к социализации в различных организациях, в соответствии с которой формируются определенные качества: самостоятельность, самоорганизация, управление своим временем.

Формулировка цели статьи. Профессиональная психолого-педагогическая подготовка универсальных бакалавров в Нижегородском государственном педагогическом университете им. К. Минина, изучающих дисциплину «Основы менеджмента» (в том числе основополагающий аспект «тайм-менеджмент»), в рамках модуля «Основы управленческой культуры» акцентирована на формирование управленческих компетенций. Содержание предложенной дисциплины и технология ее реализации позволяют сформировать ключевые навыки в области управления, прежде всего, самим собой (в личном и профессиональном плане), персоналом организации, материальными, финансовыми и другими ресурсами, в том числе временем в условиях ограниченности ресурсов, и направлены на успешную адаптацию в социально-экономической среде.

Изложение основного материала статьи. Согласно мнения исследователей тайм-менеджмент (англ. Time management) - управление временем, организация времени – технология организации времени и повышения эффективности его использования, как отдельное направление менеджмента, направленное на решение проблем организации времени [4]. Изучение данного аспекта управленческой деятельности находит свое отражение в трудах современных зарубежных и российских исследователей системы тайм-менеджмента (Ш.Хётеберг, Дж.Девис, С.Р.Кови, Д.Моргенстер, М.Карри, Д.Аллен, П.Людвиг, Л.Вандеркам, Г.Архангельский, Н.Мрочковский, А.Толкачев и др.) и принципах самоменеджмента [5]:

– планируйте свои действия,
– формулируйте желаемый результат в конкретные цели и задачи,
– фиксируйте ваш план действий,
– расставляйте приоритеты, фокусируйтесь на главном,
– анализируйте свой опыт и создавайте свои правила тайм-менеджмента, планируйте отдых и др.

Г. Архангельский, как инициатор российского ТМ-движения, основатель Тайм-менеджерского сообщества высказывает свою точку зрения о данной системе и полагает, что «искусство успевать», тайм-менеджмент, управление временем – одно из самых необходимых искусств для современного человека [1]. По мнению Реуновой М.А., время является главной ценностью XXI века, а самоорганизация – это показатель личной зрелости человека, интегрированная совокупность природных и социально приобретенных свойств человека [5].

2. Горелик А.А. Воспитывая гражданина, формируя мировоззрение.– М.: Педагогика, 1986. – 208 с.
3. Кон И.С. Социология личности.- М.: Политиздат, 1967. - 45 с.
4. Кухтина Л.Ф. Научная картина мира как рациональный компонент научного мировоззрения (философско- методологический анализ): Дисс…. Канд. Филос. Наук. - Москва, 1990. - 180 с.
5. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ.высш.пед.учеб.заведений: в 3 кн.- 4-е изд. – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2000. – Кн.2: Психология образования. – 608 с.
6. Семенов Н.Н. Наука и общество. - М., 1981. - 445 с.
7. Человек: Мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии. Древний мир – эпоха Просвещения. – Москва: Политиздат, 1991. – 461 с.
8. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся. – М.: Педагогика, 1979. – 237 с.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Яшкова Елена Вячеславовна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);
магистрант факультета управления и социально-технических сервисов Абрамова Анжела Александровна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород)

ИССЛЕДОВАНИЕ «ПОГЛОТИТЕЛЕЙ ВРЕМЕНИ» В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫМИ БАКАЛАВРАМИ ДИСЦИПЛИНЫ «ОСНОВЫ МЕНЕДЖМЕНТА»

Аннотация. Статья предлагает авторские исследования проблемы рационального использования времени у студентов. Проводится анализ по выявлению «поглотителей времени» для самоорганизации учебной деятельности в рамках освоения универсальными бакалаврами дисциплины «Основы менеджмента». Предлагаются техники тайм-менеджмента по эффективному использованию времени.

Ключевые слова: универсальный бакалавр, учебная деятельность, хронофаги, тайм-менеджмент.

Annotation. The article offers author's studies of the problem of rational use of time for students. An analysis is conducted to identify «sinks of time» for the self-organization of educational activities within the framework of mastering the discipline "Fundamentals of Management" by universal bachelors. Time-management techniques for the effective use of time are proposed.

Keywords: universal baccalaureate, educational activity, chronofagi, time management.

Введение. Перемены в российском обществе, ускорение социально-экономических процессов требуют от современных специалистов, работающих

ребёнка: на его сознание, чувства, волю, поведение. Основа гуманного отношения к людям – способность к сопереживанию, к сочувствию, проявляется в самых жизненных ситуациях. Как в повседневной жизни, так и в специально организованных занятиях, беседах мы работаем над развитием внимания и сопричастности к сверстнику. Учим понимать разные эмоциональные состояния сверстника по мимике, жестам, позе.

При восприятии произведений художественной литературы, изобразительного и музыкального искусства мы стараемся вызвать у детей чувство сострадания к тем героям, которые нуждаются в помощи или испытывают тревогу, волнение, физическую боль, огорчение, обиду, формируют представление о добре и зле. На материале сказок, рассказов или драматизаций дети учатся оценивать характеры героев, их поступки, понимать «что такое хорошо и что такое плохо».

В современных детских садах созданы условия для формирования нравственной основы патриотических чувств. На занятиях дети получают первоначальные представления о стране, в которой они живут, о названии государства, его символе, территории и расположении, о многонациональном населении, о том, что государственный язык России – русский, столица России – Москва. Мы воспитываем в детях уважение и интерес к различным культурам. Это способствует развитию толерантности сознания детей.

Система нравственно – патриотического воспитания, способствует гуманистической направленности поведения воспитанников. На материале литературных произведений, исторических фактов, биографических данных, понятных жизненных ситуаций мы знакомим детей с поступками людей, защищавших и отстаивавших ценности жизни, семьи, дружбы, любви, и верности, созидания и труда. Такая форма работы, позволяет формировать у детей патриотические чувства, основанные на знакомстве с участием родственников в Великой Отечественной Войне, их подвигами, воспитывать любовь и уважение к защитникам Родины на основе конкретных исторических фактов, доступных детям и вызывающих у них эмоциональные переживания.

Нетрадиционные досуговые мероприятия с участием родителей и детей, служат социальному развитию навыков в установлении контактов с взрослыми. Дети приучаются с уважением относиться к родителям и другим взрослым людям. Досуг помогает детям осваивать способность взаимодействия взрослого и детей. Такая форма взаимодействия развивает эмоциональные и духовные связи между детьми, педагогами и родителями, способствует гармонизации внутрисемейных отношений.

Мы знакомим детей с принятыми правилами культурного поведения в общественном месте, с правилами вежливости, с правилами приличия. Дети получают навыки самообслуживания, учатся проявлять самостоятельность, кроме того, у них воспитывается осознание необходимости помогать взрослым и младшим детям.

Большое внимание мы уделяем организации совместной трудовой деятельности. Это способствует формированию таких важных социально коммуникативных умений, как умение определять общий замысел, распределять роли, согласовывать свои действия с действиями сверстников, оценивать результат и характер взаимоотношений.

Постоянная, непрерывная работа по всем 4-ем направлениям способствует социально – коммуникативному развитию каждого ребёнка. Дети становятся

более раскрепощёнными и самостоятельными, целеустремлёнными и уверенными в себе, общительными, более внимательными и заботливыми по отношению к сверстникам и взрослым; способными к взаимопониманию и сотрудничеству. У детей формируется способность совместно принимать решения и следовать их выполнению. Мы предоставляем детям возможность реально пережить собственную значимость в повседневной жизни и в игре. Это помогает осознанию ребёнком собственного «Я» и формированию положительного отношения к себе.

Игра—это форма отражения действительности. Сюжетная ролевая игра является специфически человеческой деятельностью ребёнка. Игра является социальной не только по содержанию, но и по самой структуре, по своему механизму.

В основе рассмотрения игры как особого вида деятельности лежат представления Л. С. Выготского о периодизации детского возраста, получившие развитие в работах Д. Б. Эльконина. Его критериями являются:

• Возрастные новообразования, т. е. «тот новый тип строения личности и её деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени».

• Социальная ситуация развития, представляющая собой систему «отношений между ребёнком данного возраста и социальной действительностью».

• Ведущая деятельность, т. е. такая «деятельность, в связи с развитием которой происходят главнейшие изменения в психике ребёнка и внутри которой развиваются психические процессы, подготавливающие переход ребёнка к новой, высшей ступени его развития».

3 этапа становления игры:

1-ый этап. Сюжетно-отобразительная игра (2-3 года). Предметные действия – главное в этом возрасте.

2-ой этап. Становление игры (3-5 лет). Ребёнок начинает копировать взрослых (конкретного человека). Освоение ребёнком роли (обозначать её словом, научиться менять своё поведение в соответствии с ролевым действием детей).

3-ий этап. Развитие сюжетно-ролевой игры отображают не действия, а отношения между людьми.

Как изменился мир игры современного дошкольника?

Жизнь современного ребенка заполнена телевидением, компьютерными играми, общением со взрослыми, кружками и секциями. На игру у ребенка остается крайне мало времени и дома, и в детском саду. Между тем дети хотят играть, считают игру, самым любим видом деятельности. Существуют игры, которые остаются в игровом репертуаре многие десятилетия «Больница», «Магазин», «Семья», «Гости». У дошкольников XXI века появились новые игровые роли: банкир, агент, клиент, визажист, дизайнер и т.д.) и новые игровые сюжеты «Салон сотовой связи», «Агентство недвижимости», «Банк», «Макдональдс» и т.д.

Дети старшего дошкольного возраста играют в военных и спасателей, в шоу «Танцы со звездами» и «Танцы на льду». Игры детей отражают ориентацию на новые ценности, в том числе и на материальное благополучие семьи и человека, новые социальные роли взрослых («Бизнесмен», «Телезвезда», «Модель»).

работы модель включает множество элементов, с помощью которых решаются задачи, реализуемые учителем и учеником в целостном педагогическом процессе. Нами выделены генеральные и специфические факторы становления научного мировоззрения. Генеральные факторы включают: учебный материал, организационно-педагогическое влияние, обучаемость и время. К специфическим факторам отнесли: ведение научно-исследовательской работы, занятия в кружках и факультативах, проведение экскурсий, внедрение новых технологий. Разработанная нами модель позволяет формировать мировоззрение как целостную систему в структуре личности на всех этапах учебно-познавательного процесса.

В результате проведенных работ установлено слабое развитие всех выделенных компонентов научного мировоззрения. Сравнительный анализ полученных результатов показал следующие закономерности:

- подростки с низким уровнем сформированности «научной картины мира» имеют недостаточные знания по всем учебным предметам;
- несформированность всех компонентов научного мировоззрения ведет к формированию религиозного и смешанного типов мировоззрения;
- подростки с научным типом мировоззрения имеют высокий уровень знаний по всем учебным предметам, активны, всесторонне развиты.

Диагностика результатов констатирующего и формирующего экспериментов осуществлялась на основе методик, разработанных Е.А. Паладьянц и др.. Среди них такие, как «Определение типа мировоззрения», «Осведомленность», «Аналогии», которые были переработаны и адаптированы к условиям нашего исследования. Также использовали известный тест изучения интеллектуальных способностей ШТУР (Школьный тест умственного развития).

Проведенная опытно-экспериментальная работа показала сложность процесса формирования научного мировоззрения. Положительные результаты достигнуты путем корректировки учебных планов и программ, созданием условий для разностороннего развития учащихся с учетом специфики подросткового возраста.

Разработанная нами функциональная модель позволяет формировать мировоззрение как целостную систему в структуре личности на всех этапах учебно-воспитательного процесса.

Выводы. Следует отметить, что в постнеклассической науке, влияние античных философов трудно переоценить, оно огромно и распространяется во всех областях философии и науки. Величайший вклад многих философов, как выдающихся мыслителей древности, в становление и развитие философии и научного мировоззрения, имеет грандиозное значение.

Знания являются той основой, на которой создается вся система мировоззрения, на что указывает ряд авторов [2, 8]. Рассматривая мировоззренческие знания, исследователи отмечают их двойственность. Они включают содержательную информацию о действительности и, кроме того, раскрывают принципы действия, направления, т.е. помимо информации выражают позицию человека по отношению к объекту знания. Однако приобретение научных знаний не говорит еще о наличии мировоззрения.

Литература:

1. Вернадский В.И. Очерки и речи. Вып. II / В.И. Вернадский. – Петроград; Москва, 1922. – 528 с.

итог всех его знаний" [3, с. 130]. Нам хотелось бы отметить в его определении, что "мировоззрение – это … жизненная философия человека". В нескольких словах содержится очень большой смысл. Л.Ф.Кухтина рассматривает мировоззрение как "целостное представление о природе, обществе, человеке, находящем свое отражение в системе ценностей и идеалов личности, социальной группы, общества. В основе мировоззрения лежит миропонимание, т.е. совокупность определённых знаний о мире и мировосприятии" [4].

Р.С.Немов считает, что "наряду с вопросами морали мировоззрение человека включает в себя социально-политические, экономические, научные, культурные, религиозные и другие устойчивые взгляды" [5]. По его мнению, к окончанию школы мы имеем дело с человеком, мировоззренчески более или менее определившимся, со взглядами хотя и не всегда правильными, но стабильными.

Методологические основы применения диалектического подхода к изучению и развитию мировоззрения разрабатывались, в частности, А.А. Гореликом [2]. По его мнению, важным условием формирования обобщенных теоретических знаний, лежащих в основе научного мировоззрения, является осуществление основных принципов диалектического метода познания в обучении, согласно которому от изучения отдельных, единичных фактов учащиеся переходят к выявлению скрытых в них закономерностей. Знание этих закономерностей является инструментом познания, анализа всё новых и новых конкретных фактов. Далее Гореликом А.А. было показано, что систематическое использование философских, общенаучных знаний, теории в учебной деятельности способствует преобразованию представлений о них во все глубокие и содержательные понятия и на определенном этапе количественные изменения в знаниях учащихся перерастают в качественные.

На основании вышеизложенного мы определили теоретические подходы к исследованию формирования научного мировоззрения, в которых особое место занимают четыре основных компонента:

- познавательный компонент базируется на обобщенных знаниях и представляет конкретно-научную и универсальную картину мира, систематизирующую и обобщающую результаты индивидуального и общественного познания;

- ценностно-нормативный компонент включает в себя ценности, идеалы, убеждения, верования, нормы, директивные действия, являющиеся общественными регуляторами, которыми человек может пользоваться в любой сфере деятельности;

- морально-волевой компонент обеспечивает, чтобы знания, ценности и нормы реализовались в практических поступках и действиях через их эмоционально-волевое освоение, превращение в личные взгляды, убеждения;

- практический компонент, отражает то, что мировоззрение – это не просто обобщенные знания, ценности, убеждения, установки, а реальная готовность человека к определенному типу поведения.

В своем исследовании мы исходили из того, что модель формирования научного мировоззрения должна не только выражать современную образовательную ситуацию, но и обеспечивать развитие всей системы обучения и воспитания личности в соответствии с требованиями личностно-ориентированного образования. Разработанная и проверенная в ходе опытной

Выводы. Мы приходим к тому, что процесс создания условия для развития социально-коммуникативных навыков должен происходить только на почве игровой деятельности как ведущей в дошкольном возрасте.

Ведь в игре ребёнок познаёт смысл человеческой деятельности, начинает понимать и ориентироваться в причинах тех или иных поступков людей. Познавая систему человеческих отношений, он начинает осознавать своё место в ней. Игра стимулирует развитие познавательной сферы ребёнка, способствует формированию творческого воображения. Игра способствует развитию произвольного поведения ребёнка, становлению произвольности других психических процессов: памяти, внимания, воображения. Игра создаёт реальные условия для развития коллективной деятельности, основу для проявления чувств и эмоций детей, их коррекции.

Можно констатировать, что в играх детей часто присутствуют трудности, присущие современному периоду (например, необходимость зарабатывания денег). На что нужно обратить внимание современному педагогу?

Во-первых, на то, что игра – любимый вид деятельности дошкольников. И как бы ни были важны занятия, подготовка к школьному обучению, природа ребенка требует реализации потребности в игре.

Во-вторых, на то, что изменилась игровая субкультура дошкольников, иными стали любимые роли и сюжеты. Следовательно, игровую субкультуру детей надо изучать и учитывать её особенности в педагогическом процессе.

Литература:

1. Виноградова Н. Ф. Программа обучения и развития детей 5 лет «Предшкольная пора». – М.: ИЦ «Вентана – Граф»., 2011.

2. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. – СПб., 1997.

3. Козлова С. А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью. – М., 2004

4. Корепанова М.В., Харлампова Е.В. Познаю себя. Методические рекомендации к программе социально-личностного развития детей дошкольного возраста. М., 2007.

5. Собкин В.С., Скобельницина К.Н., Иванова А.И. и др. Социология дошкольного детства. Труды по социологии образования. Т. XVII, Вып.XXIX. – М.: Институт социологии образования РАО, 2013.

Педагогика

УДК 376.3

кандидат педагогических наук, доцент, директор
Психолого-педагогического института
Кузьмичёва Татьяна Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск)

ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЗПР

Аннотация. В статье представлен ретроспективный анализ становления и развития специальной помощи детям с ЗПР. Автором выделены теоретико-методические ракурсы в определении круга понятий, содержания, принципов, задач и способов диагностики, условий коррекции, преодоления задержки психического развития. Каждый период эволюции оказания специальной помощи детям с ЗПР описан автором с позиции системного анализа результатов теоретических и эмпирических исследований, в которых нашли отражение социокультурные, экономические и политические запросы, а также установки общества.

Ключевые слова: критериальные показатели, периоды эволюции оказания специальной помощи детям с ЗПР, клинический, психологический, педагогический и комплексный подходы оказания помощи детям с ЗПР, индивидуализация образовательных маршрутов, особые образовательные потребности обучающихся.

Annotation. The article presents the retrospective analysis of formation and development of special assistance to children with mental retardation. The author outlines theoretical and methodological perspectives in the definition of the concepts, content, principles, objectives and ways of diagnostics, the conditions of correction and overcoming of mental retardation. Each period of the evolution of special assistance to children with mental retardation described by the author with the position of a systematic analysis of the results of theoretical and empirical research. The approaches are reflected the socio-cultural, economic, political demands and attitudes of society.

Keywords: criterion indicator, periods of evolution provide special assistance to children with mental retardation, clinical, psychological, pedagogical and comprehensive approaches to assist children with mental retardation, the individualization of educational itineraries, special educational needs of students.

Введение. Высоко оценивая значительный вклад отечественных ученых в разработку вопросов феноменологии, этиологии, патогенеза задержанного развития, педагогических условий и методических подходов к обучению и воспитанию детей с ЗПР, следует признать, что практическая реализация научных достижений в этой области всегда была и остается противоречивой.

Предложенная нами периодизация системы помощи детям с ЗПР, учитывая клинические, психологические и педагогические подходы в отношении изучения детей с ЗПР, представленные в исследованиях Бабкиной Н.В., Инденбаум Е.Л., Ковалева В.В., Коробейникова И.А.,Лебединской К.С.,

знания. Только благодаря своей гениальности и энциклопедическим знаниям, они могли творить столь много для всех отраслей знаний и создать научный категориальный аппарат.

Отражение внутреннего мира философа в его концепции роднит древнегреческие философские системы с произведениями искусства. Величайшее наследие философского мышления Греции будет актуально всегда, раскрывая новые грани своего совершенного творения. Как отмечал В.И Вернадский, в философских системах античных философов много индивидуального. При вдумчивом и пристальном изучении философских систем античных философов, можно найти такие глубинные черты, такие истины, такие отражения бесконечного бытия, которые нигде не найти. В этом специфическая особенность гениев античности.

В.И Вернадский придерживался взгляда на философию как на размышляющее знание, связанное с переживаниями мира личностью, с пониманием смысла явлений. Он отмечал: "В философском творчестве всегда выступает вперед углубление человека в самого себя, всегда идет перенос индивидуальных настроений наружу, выражение их в форме мысли. При необычайном разнообразии индивидуальностей и бесконечности окружающего мира каждое такое самоуглубление неизбежно дает известные новые оттенки, развивает и углубляет различным образом разные стороны бесконечного. Во всякой философской системе безусловно отражается настроение души ее создателя. Философские системы как бы соответствуют идеализированным типам человеческих индивидуальностей, выраженным в формах мышления. Особенно резко и глубоко сказывается такое их значение в даваемой ими конкретной жизненной программе, в текущем их мировоззрении. Пессимистические, оптимистические, скептические, безразличные и т.п, системы одновременно развиваются в человеческой мысли и являются результатом одного и того же стремления понять бесконечное" [1, с. 26].

Как справедливо замечает Ф.Х Кессиди: " Для древних греков мир и человек как неотъемлемая часть природы был космосом, рационально постижимой мерой, гармонией, упорядоченным строем вещей, поэтому и "слово" и "разум" не были для них только субъективным достоянием человека, а выражали самое природу вещей. Вместе с тем по мере углубления в сферу субъективности философы все больше задаются вопросами о причинах человеческих поступков, природе человека, особенностях человеческого сознания, об отличии человеческой души от окружающей природы и т.п. Намечались основные линии решения одних из самых важных для человека вопросов, общим для этих решений было то, что все они не выходили за рамки рационализма, циклической концепции природных и общественных процессов" [7, с. 63].

В современной психолого-педагогической литературе мировоззрение рассматривается по-разному. На наш взгляд, наиболее близко к педагогической проблематике суть предмета мировоззрения определен как отношение человека к окружающей действительности. Условно такой подход определяют как социологический. Он позволяет исследовать творческое отражение объективной реальности при включении школьника в познавательную деятельность в учебно-воспитательном процессе. Например, И.С.Кон считает, что мировоззрение – это “взгляд на мир в целом, система представлений об общих принципах и основах бытия, жизненная философия человека, сумма и

мира. Общество находится на этапе глубоких социально-экономических изменений, такому периоду свойственны переосмысление многих явлений, в том числе и современной научной парадигмы.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время замечены существенные изменения в общей структуре постнеклассической науки, под влиянием все возрастающих взаимодействий между наукой и культурой, наукой и технологией, наукой и этикой. Понимание и восприятие философии и науки, этических проблем в современном обществе приобретают все большее значение. Все более актуальными становятся вопросы культуры, науки, образования, воспитания и современных технологий. В целом все, что затрагивает глубинные основания культуры и науки.

Истоки современной науки надо искать в Древней Греции. Нобелевский лауреат, академик Н.Н. Семенов справедливо отмечал: «Совершенно особое место занимает культура Древней Греции. Хотя имеется древнегреческая мифология, но нет древнегреческой религии. И именно там это желание познать мир явилось источником возникновения грандиозного здания древнегреческой и вообще классической философии, которая заложила фундамент последующего развития всей интеллектуальной культуры Европы» [6, с. 445].

Греческая культура, как этап развития мировой цивилизации и культуры представляет особую ценность. Мифология, искусство, философия Древней Греции, как культурный феномен и способ духовного освоения мира, стали отправной точкой в развитии европейской культуры. В особом подходе к миру, природе, космосу в отличие от мифологического, античная философия утверждала категории, пронизывающие всю античную культуру и получившие высочайшее развитие во многих областях. Где красота и гармония властвовали во всем. Например, красота, по Аристотелю, объективно существует в настоящем мире, в ее основе лежат характеристики онтологического порядка - соразмерность, определенность, ограниченность и единство в многообразии.

Античная ученость - это восприятие всекосмической гармонии через многообразие философских традиций. Так как, наука стремится дать объяснение действительности путем логического, рационального рассуждения. Гармония и богатство внутреннего мира человека в концепциях античных философов роднит древнегреческие философские системы с произведениями искусства. Величайшее наследие мыслителей Греции будет актуально всегда, раскрывая новые грани своего совершенного творения в науке и философии. Вернуться в прошлое, чтобы понять и оценить достижения цивилизации через греческую философию и науку.

Само мировоззрение греков, обожествлявших природу, исключало возможность активного экспериментирования. Поэтому греки искали применение своим научным и философским достижениям главным образом в развитии абстрактной математики, в рассуждениях о моральном совершенстве и улучшении государственного строя. Это особенно характерно для трудов Сократа, Платона, Аристотеля и мыслителей эпохи эллинизма.

Труды многих исследователей в области философии считаются вершиной античной мысли, так как они подводят итог развитию целого этапа развития в древнегреческой культуре. Феноменальный труд в систематизации знаний и выделении некоторых областей научного знания. В их фундаментальных произведениях освещены практически все отрасли философского и научного

Лубовского В.И., Малофеева Н.Н., Мамайчук И.И.,Марковской И.Ф., Ульенковой У.В., Шевченко С.Г. и др., предполагает выделение периодов становления и развития специальной помощи детям с ЗПР на основе научного анализа взаимосвязей разных направлений развивающегося теоретического научного знания о задержанном психическом развитии, сложившихся практик образования детей с ЗПР, а также особенностей социально- экономического развития общества, в которых формировались научные и прикладные представления о данной категории обучающихся [3, 6].

Каждый период эволюции оказания специальной помощи детям с ЗПР в силу разных причин выделяет собственные. Специфика данных ракурсов отражает черты господствующей методологии, которая складывается в каждый период не только как системный результат теоретических и эмпирических исследований, но и как отражение социокультурных, экономических и даже политических запросов и установок общества.

Детей с ЗПР долгое время не выделяли в отдельную категорию детей с отклонениями в развитии. В разные исторические периоды они определялась по-разному: как стойко неуспевающие учащиеся массовой школы, дети со стойкими трудностями в обучении (тем самым их обрекали на второгодничество, либо ошибочно зачисляли в спецшколы для умственно отсталых детей, где также оказывались в неадекватных их развитию образовательных условиях).

Формулировка цели статьи. Разработка периодизации становления специальной помощи детям с ЗПР поможет конкретизировать и упорядочить представления о детях с ЗПР, о причинах, определяющих ее клиническую картину, о целях и содержании психолого-педагогической помощи таким детям, а значит, позволит определить проблемные точки и пути их решения в практике оказания такой помощи в современных образовательных и социальных условиях.

Изложение основного материала статьи. При разграничении периодов становления специальной помощи детям с ЗПР нами были определены следующие критериальные показатели: основные тенденции теоретико-методологических исследований данного периода; законодательные инициативы в области обучения и воспитания детей с ЗПР; изучения проблем диагностики и коррекции задержки психического развития в обозначенные периодом сроки; складывающиеся. нередко стихийно, практики обучения, воспитания и развития детей с ЗПР; кадровое обеспечение работы с детьми с ЗПР в образовательных учреждениях.

Сопоставление и анализ выделенных критериев позволяет выделить четыре основных периода становления специальной помощи детям с ЗПР.

Первый период (начало XX века до 50-х годов XX в.) предполагает формирование предпосылок изучения и первые описания проблемы ЗПР.

В начале XX века в нашей стране оформляются национальные системы специального образования, предусматривающие обучение детей с нарушениями интеллекта. Система специального образования строится в логике социалистического государства. Специфика периода определяется тем, что научные представления о детях с трудностями в обучении развиваются в связи с выделением такой категории отклоняющегося развития, как умственная отсталость. Этот факт стал предопределяющим для последующего выделения

категории детей с ЗПР как отдельной группы, что произойдет значительно позднее.

В связи с принятием закона «О всеобщем начальном образовании» в 1908 г. в России внимание педагогов, психологов и родителей обращается к проблеме неуспеваемости школьников, что послужило важной причиной выделения детей с умственной отсталостью из общего числа неуспевающих школьников и сделало актуальным поиск форм работы с детьми данной категории. Государственная система образования развивалась в соответствии с социальными потребностями и идеологией нового общества. Вместе с тем, данный период стал началом формирования методологии отечественной специальной педагогики (в частности – олигофренопедагогики, изучающей ребенка с интеллектуальными нарушениями). Разрабатываются первые программы и учебные планы для специальных школ (Е.В. Герье, А.Н.Граборов, 1927), в которых за основу взяты принципы и программы общеобразовательной школы. В своих новаторских психологических и педагогических поисках ученые подчеркивают большое значение организации специального обучения и воспитания детей с «пониженным общим развитием» (И.Борисов, 1925) или «временно ненормальных детей» (П.И.Растегаев, 1920).

В 30-е годы закладываются теоретические основы специальной педагогики и специальной психологии, базирующиеся на идеях Л.С.Выготского. Созданная Выготским культурно-историческая теория заложила новые приоритеты в целях образования детей с ОВЗ - «введение в культуру ребенка, по разным причинам выпадающего из образовательного пространства». Л.С.Выготским были разработаны основополагающие положения: о единстве биологического и социального (при превалирующей роли социального) в понятиях «дефект», «структура» дефекта (основное и сопутствующие нарушения); учение о компенсации и коррекции; о единых законах развития нормальных и слабоумных детей и о качественном своеобразии последних; о структурном строении психики; о неравномерности и избирательности недоразвития интеллекта при умственной отсталости; о единстве интеллекта и аффекта.

В это время формулируются важные для дальнейшего развития научные представления о детях с пограничными формами интеллектуальных нарушений положения: о возможных замедлениях темпа развития особенных и нормальных детей (Т.Я. Трошин), о различиях динамики и перспектив развития ненормальных и нормальных детей (Е.Х Маляревская).

Развитие науки отражало все противоречия исторического периода. В период «железного занавеса» (1936-1941 г.г.), сказалось влияние государственной политики и главенствующей идеологии, что существенно ограничило возможности изучения и объективной интерпретации нововведений и обобщения отечественного опыта обучения и воспитания аномальных детей.

Второй период (50-е-80-е гг. XXв.) начинается в связи **с** переходом к всеобщему среднему образованию. Изменения внутренней политики государства в конце 50-х-начале 60-х годов, цензовый характер специального образования поставили перед отечественной дефектологической наукой исследовательские задачи высокого уровня сложности, связанные с поиском эффективных «обходных» путей обучения неуспевающих школьников, позволяющих получить им цензовое образование, сопоставимое с уровнем

Педагогика

УДК 37.026.1:1(3)

кандидат философских наук, доцент Яковлева Евдокия Павловна
Северо-Восточный федеральный университет (г. Якутск);
кандидат педагогических наук, доцент Бортник Александра Федоровна
Северо-Восточный федеральный университет (г. Якутск)

ЗНАЧЕНИЕ АНТИЧНОЙ ФИЛОСОФИИ В ФОРМИРОВАНИИ НАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы единства культуры, понимания и восприятия греческой культуры, формирования научного мировоззрения. Актуальные вопросы культуры, философии и науки, особенно, процесс формирования научного мировоззрения. В целом все, что затрагивает глубинные основания философии и науки.

Отмечено, что культурные традиции древней Греции сохраняли образцы поведения, которые вырабатывались под воздействием самых различных факторов – природной среды, экономических и социально – политических условий, особенностей духовной жизни, религиозных влияний, развития народа на различных этапах их истории. Зафиксированные в них программы человеческих отношений и деятельности концентрированно выражают историческое наследие западноевропейской цивилизации.

В постнеклассической науке вопросы формирования научного мировоззрения остаются острыми всегда, особенно возникновение предпосылок научных знаний в античном мире.

Ключевые слова: культура, философия, наука, мировоззрение, духовность, гуманность, воспитание, образование, гармония, красота, культурные ценности и традиции.

Annotation. The article studies some actual questions in cognizance and perception of the Greek culture, especially, the process of scientific worldview formation.

The post-classical science questions of scientific worldview formation are undated, particularly the uprising of scientific knowledge background in the Classical Antiquity. It has been noted that impact of antique philosophers on the post-classical science can hardly be overestimated, it is great and is enlarged upon all spheres of philosophy and science. Cultural traditions of Ancient Greece kept behavior patterns developed under various factors – nature as environment, economic, social and political environment, peculiar features of spiritual life of people, religious influences and nation development on different stages of their history. The programs of human relations and activities, stated in them vividly express the historic heritage of West-European civilization. The supreme contribution of many philosophers as outstanding notionalists in becoming and development of philosophy and scientific worldview is of great significance.

Keywords: culture, philosophy, worldview, spirituality, humanity, upbringing, education, formation of scientific worldview.

Введение. В новой социальной реальности в сознании людей происходят качественные изменения в понимании современных вызовов и глобальных культурных, духовных процессов, постепенно меняется сама научная картина

23. Goginava S.E., Rumba O.G., On improving effect combining aerobic and anaerobic loads of character in the classroom for physical training in universities. Physical Education of Students, 2014, vol.3, pp. 18-29. doi:10.6084/m9.figshare.974492

24. Golod N.R. Principles of developing a well-rounded program of physical rehabilitation for female students in the special medical group with consideration of physical activity impairment / N.R. Golod // Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sport, 2015. - Vol. 5. - P. 9-15. doi:10.15561/18189172.2015.

25. Gorelov A.A., Kondakov V.L., Usatov A.N., To the question about the use of independent physical training in educational space of modern higher institute. Physical Education of Students, 2013, vol.1, pp. 17-26. doi:10.6084/m9.figshare.156351

26. Khudolii, O. M., Iermakov, S. S., & Ananchenko, K. V. (2015). Factorial model of motor fitness of junior forms' boys. Journal of Physical Education and Sport, 15(3), 585-591. doi:10.7752/jpes.2015.03088

27. Kondakov V.L., Kopeikina E.N., Balysheva N.V., Usatov A.N., Skrug D.A. Causes of declining interest of students to employment physical education and sports. Physical education of students, 2015, no.1, pp. 22-30. http://dx.doi.org/10.15561/20755279.2015.0104

28. Kovaleva M.V., Rumba O.G., Active games in physical education students of special medical group with limited capacity of cardiovascular system. Physical Education of Students, 2013, vol.4, pp. 35-45. doi:10.6084/m9.figshare.681644

29. Pivneva M.M., Rumba O.G., Aerobics health as means of increasing somatic health of students of special medical group.Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports, 2013, vol.8, pp. 74-87. doi:10.6084/m9.figshare.747477

30. Prosvirina L.N. The characteristic of the engine qualities of the students of technical institute of III functional health group (special medical group) / Prosvirina L.N., Kolokoltsev M.M., Kolchanova M.A., Cieslicka Miroslawa, Stankiewicz Blazej // Physical Education of Students, 2015. - Vol. 1. - P. 43-49. doi: 10.15561/20755279.2015.0107.

31. Symons A.B. A curriculum on care for people with disabilities: effects on medical student self-reported attitudes and comfort level / A.B. Symons, C.P. Morley, D. McGuigan, A. Elie // Disability and Health Journal. - 2013. - Vol. 7. - P. 88-95.

общего образования.

Провозгласив обязательное образование по единому государственному стандарту и не введя специализированного стандарта для учащихся с отклонениями в развитии, государство установило для всех без исключения учащихся единый образовательный ценз, что и привело к увеличению численности стойко неуспевающих школьников. Анализ причин школьной неуспеваемости учащихся массовых школ, проведенный в это время Власовой Т.А., Лебединской К.С., Лубовским В.И., Сухаревой Г.Е., Певзнер М.С., позволил выявить группу учащихся с первично сохранным интеллектом, но не справляющихся со школьной программой. Результаты интенсивного и многопланового изучения проблем ЗПР в последующие годы привели исследователей к мысли о том, что стойко неуспевающие учащиеся младших, средних, старших классов по своему составу разнородны. Они имеют разные причины возникновения неуспеваемости, различные психологические особенности ее проявления, а также возможности компенсации негативных тенденций психического развития.

Таким образом, в начале 50-х годов XX века в нашей стране научным сообществом проводятся исследования, посвященные проблеме отграничения олигофрении от сходных состояний, в том числе задержек психического развития. На данном этапе появляются первые работы, в которых определены критерии диагностики, методов обследования и отбора в специальные учреждения для детей с временными задержками психического развития (Коробейников И.А.). Клинические исследования школьников с пограничными интеллектуальными нарушениями были направлены преимущественно на область патобиологических детерминант (этиологии и патогенеза) нарушений (ВласоваТ.А.,Лебединская К.С.,Певзнер М.С., Сухарева Г.Е.).

На основании проведенных исследований и доказательства необходимости специальной помощи детям с ЗПР, в1965 г. в системе образования были открыты первые диагностико-подготовительные классы (письмо Министерства просвещения СССР № 100/8 от 23 июня 1965), целью которых являлось распознавание причин затруднений в учебной деятельности и осуществление коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей с ЗПР на основе дифференцированного подхода. Наряду с определенными успехами, достигнутыми за счет реализации основных принципов коррекционного обучения, постепенно стали выявляться недостатки сложившейся системы, затрагивающие как организационные, так и содержательные ее аспекты (укоренившийся способ диагностики, основанный на однократном обследовании детей с трудностями в обучении; слабое кадровое обеспечение медико-педагогических комиссий специалистами дефектологического профиля; отсутствие ранней коррекционной помощи детям с задержкой психомоторного и речевого развития и др.).

Наметившиеся положительные сдвиги в решении проблемы дифференциации обучения детей разных категорий, в том числе и детей с ЗПР, были бы невозможны вне эволюции психологических и педагогических взглядов на проблему задержки психического развития, формировавшихся в нашей стране, главным образом, в рамках клинико-психологического и психолого-педагогических подходов к диагностике нарушений психического развития в детском возрасте. Как отмечает И.А.Коробейников, каждый из этих подходов, имея определенную специфику содержания, имел много общего

друг с другом, представляя собой звенья единой аналитической цепи, идущей к поиску типологии этих нарушений, важной для решения задач клинической, и психолого-педагогической практики.

Обратим внимание, что практика оказания специальной помощи детям с ЗПР в данный период оказалась «нечувствительной» к новым, действенным подходам, сложившимся в дефектологии и, по-прежнему, оперировала отвлеченными общими представлениями о ЗПР. Ребенок с ЗПР не был поставлен в фокус понимания с точки зрения его потенциальных возможностей, образуемых сложным, и специфическим в каждом конкретном случае, сочетанием биологических и социальных предпосылок, следовательно, не получал адресной, дифференцированной специальной помощи психолога и учителя-дефектолога. В качестве причины данных проблем следует выделить тот факт, что отсутствовала направленная подготовка кадров для оказания специальной помощи детям с ЗПР, также в системе общего образования отсутствовали необходимые специалисты. Итак, поступательно увеличивалось количество классов выравнивания для детей с ЗПР на базе общеобразовательных школ, а учителя не владели специальными знаниями в области дефектологии. В практике обучения и воспитания детей с ЗПР отсутствовала дифференциальная диагностика, без которой не смогла стать дифференцированной педагогическая работа с ними.

Третий период становления специальной помощи детям с ЗПР в России начинается в 90-х годах, когда, наряду с развитием специального образования детей с ЗПР, начинают нарастать тенденции к их образовательной интеграции, создаются содержательные и организационные основы оказания комплексной клинико-психолого-педагогической помощи детям с ЗПР в условиях как специального, так и интегрированного обучения.

Идеи о взаимодействии медиков, педагогов и психологов в процессе коррекционно-развивающей работы с детьми с ЗПР нашли свое отражение в концепции коррекционно-развивающего обучения (КРО), созданной в ГНУ «ИКП РАО» под руководством С.Г. Шевченко, в соответствии с которой в общеобразовательных учреждениях была создана и развивалась сеть специальных классов и дошкольных групп для детей с ЗПР по принципу системной организации. Система коррекционно-развивающего обучения закладывает предпосылки дифференцированного образования, позволяющего решать задачи своевременной активной помощи детям с трудностями в обучении и их адаптации к школе (Бабкина Н.В., Вильшанская А.Д., Дробинская А.О., Защиринская О.В., Кузьмичева Т.В., Слепович Е.С., Тригер Р.Д., Ульенкова У.В., Шевченко С.Г., и др.) [5].

Тем не менее, анализ учебно-воспитательной деятельности учителей классов коррекционно-развивающего обучения (не имеющих базового дефектологического образования) показал, что качество образования обучающихся с ЗПР по-прежнему оставалось низким. Наряду с разработкой научных основ специальной помощи детям с ЗПР, настоятельно требовалась от науки разработка диагностико-методического инструментария, принципов его практической реализации, конкретных форм и способов взаимодействия специалистов с учетом индивидуальных образовательных потребностей обучающихся с ЗПР.

Четвертый период (начало XXI в. по настоящее время) характеризуется необходимостью индивидуализации специальной помощи детям с ЗПР на

Жован, О.Г. Румба // Теория и практика физической культуры. – М., 2015, № 2, с. 37-39.

12. Колумбет А.Н., Дудорова Л.Ю., Коррекция программы физического воспитания студенток технического вуза на основе определения показателей их здоровья // Физическое воспитание студентов. - 2016. - № 6. - С. 18-25. 10.15561/20755279.2016.0602

13. Кондаков, В.Л. Двигательная активность как основа успешного овладения образовательной программой в современном высшем учебном заведении / В.Л. Кондаков, Е.Н. Копейкина, А.Н. Усатов // Научный поиск: науч. журнал, – Шуя: изд-во ООО «Технологический центр», 2014 №4.1, – С. 16-18.

14. Кондаков, В.Л. Новый взгляд на механизмы конструирования физкультурно-оздоровительных технологий в образовательном пространстве современного вуза / В.Л. Кондаков, А.А.Горелов // Научные Ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2014, №13 (184), вып. 22. – С. 273-282.

15. Кондаков, В.Л. Отношение студентов к занятиям физической культурой и спортом в образовательном пространстве современного вуза / В.Л. Кондаков, Е.Н. Копейкина, А.Н. Усатов, Н.В. Балышева // Экономические и гуманитарные исследования регионов: науч.-теоретич. журнал. – Ростов н/Д. – 2014, №3. – С. 48-52.

16. Копейкина, Е.Н. Общая характеристика проблемы дефицита двигательной активности студентов с ограниченными возможностями кардиореспираторной системы / Е.Н.Копейкина, Н.В. Балышева, М.Д. Богоева // Культура физическая и здоровье: науч.-методич. журнал. – Воронеж: Изд-во ВГПУ, 2013, вып. 4 (46). – с. 49-56.

17. Научные основы физической культуры и здорового образа жизни: учеб. пособие / под общ. ред. проф. Д.Н. Давиденко. – СПб.: СПбГТУ, БПА, 2001. – 348 с.

18. Пономарёв, Н.И. О формировании потребности человека в физкультурно-спортивной деятельности (теоретический аспект) / Н.И. Пономарёв, В.М. Рейзин // Теория и практика физической культуры. – М., 1988, вып. 10, с. 2-4.

19. Самокиш И.И., Физическая работоспособность как основа функциональных возможностей студенческой молодежи // Физическое воспитание студентов. - 2016. - № 6. - С. 40-48. 10.15561/20755279.2016.0605

20. Собко И.Н., Улаева Л.А., Яковенко Ю.А., Факторная структура комплексной подготовленности студентов группы физической реабилитации // Физическое воспитание студентов. - 2016. - № 2. - С. 32-37. doi:10.15561/20755279.2016.0205

21. Третьяков, А.А. Повышение устойчивости студентов к нервно-эмоциональному напряжению в учебном процессе средствами физической культуры / А.А.Третьяков, А.А. Горелов // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта: науч.-теоретич. журнал. С-Пб. - 9 (91) – 2012. – С. 152 – 157.

22. Ahmad T, Chasman DI, Mora S, Paré G, Cook NR, Buring JE, Ridker PM, Lee IM. The Fat-Mass and Obesity Associated (FTO) gene, physical activity, and risk of incident cardiovascular events in white women. American Heart Journal, 2010; 160(6): 1163-1169.

которые наиболее действенно могли бы обеспечить формирование положительной направленности личности на занятия физической культурой и спортом, что в свою очередь будет способствовать повышению двигательной активности и укреплению здоровья.

Литература:

1. Балышева, Н.В. Общая характеристика проблемы дефицита двигательной активности студентов с ограниченными возможностями кардиореспираторной системы / Н.В. Балышева, М.Д. Богоева, М.В. Ковалева, Е.Н. Копейкина, О.Г. Румба // Культура физическая и здоровье: науч.-методич. журнал. – Воронеж: Изд-во ВГПУ, 2013, вып.4 (46). – С. 85-90.

2. Бочарова, В.И. Технология повышения физической работоспособности студенток на основе системы Пилатеса // Культура физическая и здоровье: науч.-методич. журнал. – Воронеж: Изд-во ВГПУ, 2011, вып. 6 (36). – С. 34-36.

3. Волошина Л.Н., Исаенко Ю.М.Педагогическое наблюдение за двигательной активностью / Л.Н. Волошина, Ю.М. Исаенко // Дошкольное воспитание, 2007.- № 6 – С. 90-92.

4. Горелов, А.А. Опыт использования средств физической культуры для повышения умственной и физической работоспособности, снижения нервно-эмоционального напряжения студентов с нарушениями в состоянии здоровья / А.А. Горелов, О.Г. Румба, В.Л. Кондаков // Научные ведомости Белгородского государственного университета. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2010, № 6 (77), вып. 5. – С. 185-192.

5. Горелов, А.А. Технология регулирования двигательной активности студентов в процессе повседневной и образовательной деятельности / А.А. Горелов, В.Л. Кондаков, А.Н. Усатов // Вестник спортивной науки: науч.-теоретич. журнал / ВНИИФК. – М., 2010, №5. – С. 47-49.

6. Горелов, А.А. Физические упражнения, как средство снижения нервно-эмоционального напряжения в образовательном процессе / А.А. Горелов, А.А.Третьяков // Культура физическая и здоровье: науч.-методич. журнал. – Воронеж: Изд-во ВГПУ, 2011. - № 4 (34). – С. 6 – 9.

7. Горобий, А.Ю. Двигательная активность в жизни студентов гуманитарного вуза/ А.Ю. Горобий, В.Л. Кондаков, А.А. Третьяков // Культура физическая и здоровье: науч.-методич. журнал. – Воронеж: Изд-во ВГПУ, 2013, вып. 2 (44). – С. 18-20.

8. Грачёв А.С. Изучение двигательной активности студентов различных специальностей // Современные проблемы науки и образования / А.С. Грачёв, Е.В. Гавришова. – 2013. – № 5. – С. 176.

9. Грачев А.С. Оценка воздействия различных физических упражнений с силовой направленностью на функционирование сердечно-сосудистой системы студентов специальной медицинской группы / А.С. Грачев, А.В. Марковской, Я.В. Иваненко // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. URL: http://www.science-education.ru/120-15629

10. Грачёв, А.С. Улучшение работы зрительного анализатора у студентов компьютерных специальностей // Современные проблемы науки и образования– 2012.– № 6. – С. 341.

11. Жован, Г.Ф. О проблеме повышения квалификации преподавателей физической культуры, работающих в специальном учебном отделении / Г.Ф.

основе дифференциации их особых образовательных потребностей (внутри нозологической группы) и определения образовательного маршрута.

Центральной идеей, реализованной во ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ, вступившего в силу 1 сентября 2016 года и сформулированной еще в Концепции СФГОС, является разработка дифференцированных программ обучения и воспитания младших школьников с ЗПР, учитывающих существенные различия в их образовательных возможностях и потребностях [1,2]. ФГОС НОО обучающихся с ЗПР поставил перед педагогами, реализующих практику обучения младших школьников по вариантам 7.1 и 7.2. (инклюзивное и интегрированное образование), новые профессиональные задачи, связанные с проектированием и реализацией индивидуальных образовательных стратегий обучающихся.

Выводы. Таким образом, сущность наиболее очевидных и непреходящих проблем оказания помощи детям с ЗПР в разные периоды, как отмечает Коробейников И.А., сведена к конфликту между обширными, но разнородными и разнопредметными знаниями о детях с ЗПР, а также о путях и способах их профессионального сопровождения в процессе обучения, с одной стороны, и отсутствием гарантированных организационных и психолого-педагогических условий, необходимых для такого сопровождения в практике образования детей рассматриваемой категории, с другой стороны [3, 4].

Литература:

1. Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья / Н.Н. Малофеев, О.И. Кукушкина, О.С. Никольская, Е.Л. Гончарова. М., 2013.

2. Коробейников, И.А. Специальный Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования детей с задержкой психического развития: проект / И.А. Коробейников, Е.Л. Инденбаум, Н.В. Бабкина. — М.: Просвещение, 2013.

3. Коробейников, И.А. Проблемы диагностики, коррекции и прогноза при организации сопровождения детей с легким психическим недоразвитием // Дефектология. 2009. № 5. С. 22-28.

4. Коробейников, И.А., Кузьмичева Т.В. Интеграционная модель подготовки бакалавров по направлениям «Педагогическое образование» и «Специальное (дефектологическое) образование» // Дефектология. 2016. № 5. С 71-82.

5. Кузьмичева, Т.В. О состоянии начального образования детей с ЗПР на территории Мурманской области // Дефектология 2012 № 3. С. 27-30

6. Малофеев, Н.Н. Классы КРО и ККО: интегрированный подход в образовании детей с нарушениями в развитии и дифференцированный подход к образованию нормально развивающихся детей [Текст] /Н.Н. Малофеев // Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / Под ред. С.Г. Шевченко. - М.: АРКТИ, 2001. - С. 27-40.

Педагогика

УДК:796.01

кандидат педагогических наук, доцент
Лазунина Ирина Валентиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тольяттинский государственный университет» (г. Тольятти)

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА ШКОЛЬНИКОВ 14-15 ЛЕТ К ЗАНЯТИЯМ ИГРЫ В ВОЛЕЙБОЛ

Аннотация. Занятия волейболом являются доступным средством физического воспитания школьников. Школьный возраст является уникальным этапом возрастных периодов человека, так как в этом возрасте наиболее успешно развиваются физические качества, поэтому использование волейбола в качестве средства развития двигательных способностей школьников является обоснованным.

Ключевые слова: физическое воспитание, физическая подготовка, волейбол.

Annotation. Volleyball games are available by means of physical education students. School age is a unique stage of the age periods of a human, because at this age most successfully develop physical quality, so the use volleyball as a means of development of motor abilities in children is justified.

Keywords: physical education, physical training, volleyball.

Введение. Волейбол является одним из наиболее действенных оздоровительных и воспитательных средств, оказывающих комплексное положительное воздействие на организм занимающего этим видом спорта.

В русле концепции физического воспитания в школах основное внимание уделяется повышению качества занятий, различных физкультурно-оздоровительных и спортивно-массовых мероприятий в плане внедрения эффективных технологий на основе личностно-ориентированного подхода, дифференцированного и индивидуального обучения. Занятия волейболом удовлетворяют различные физкультурно - оздоровительные интересы, а также требования программы по физическому воспитанию.

Формулировка цели статьи. Использование волейбола необходимо как средство привлечения учащихся к полезному времяпровождению, использованию освоенные видов физических упражнений для активного отдыха и полезного досуга, самостоятельных занятий физической культурой и спортом а так же для повышения физической подготовки занимающихся.

Изложение основного материала статьи. Очень часто занятия по физической культуре воспринимаются старшеклассниками как предмет развлечения, в связи с этим необходимо мотивировать детей к занятиям физической культурой и спортом, это может быть связанно и большой загруженностью ребят другими школьными предметами. В своих работах мы уже отмечали: «что в практике школьного физического воспитания центральное место занимают проблемы, связанные со снижением активности школьников в учебной деятельности, ухудшением здоровья учащихся, а также



Рисунок 5. Занятия в спортивных секциях студентами НИУ «БелГУ» до поступления в вуз и во время обучения в вузе

Изучение ответов студентов о видах спорта, которыми они занимались в школе, или занимаются в настоящее время, позволило выявить наиболее популярные виды. Большинство юношей выделили спортивные игры. Девушки в школьные годы чаще занимались спортивными играми, а во время обучения в вузе стали уделять больше внимания различным видам фитнеса.

Выводы. При изучении влияния направленности личности на занятия физической культурой и спортом было выявлено, что у студентов имеющих отрицательную направленность отмечается низкий уровень двигательной активности и здоровья. Для студентов с положительной направленностью характерен более высокий уровень двигательной активности и здоровья. Величина двигательной активности зависит, во-первых, от наличия (или отсутствия) в жизни студента дополнительных занятий физической культурой, во-вторых, от того, к какой группе здоровья он отнесён для занятий физической культурой. Всё сказанное свидетельствует о необходимости принятия серьёзных мер по формированию направленности личности на занятия физической культурой и спортом, по привитию студентам интереса к различным видам двигательной активности, по формированию направленности личности, а также, в целом, формирования у них установок на здоровый образ жизни.

Следует отметить, что занятия по физической культуре будут тем эффективнее, чем яснее учащаяся молодежь осознает цели физической культуры и личностную ценность таких занятий. В этих условиях применение только традиционных методов и способов воздействия, зачастую разрозненных между собой, слабо учитывающих индивидуально-типологические особенности студентов, являются недостаточно перспективными. Целесообразнее использовать такую целостную систему специфических форм организации занятий и способов воздействия, которые отвечают гуманистическому принципу «побуждать, а не понуждать» и, тем самым, усиливают интерес обучающихся к той деятельности, на которую их ориентирует педагог. Функция таких способов воздействия должна заключаться в обеспечении перестройки мотивационной сферы студентов, адекватно принятой ими цели деятельности, в результате чего формируется положительная направленность на нее. Поэтому необходим поиск таких методов организации занятий по физической культуре, способов воздействия,

непременных составляющих здорового образа жизни, средство укрепления здоровья, с другой стороны, у молодых людей с отклонениями в здоровье показатели двигательной активности снижаются почти в 2 раза, в то время как им особенно необходимо укреплять своё здоровье.

Противоречие заключается также в том, что снижение двигательной активности, являясь результатом снижения уровня здоровья, одновременно является его причиной. Об этом свидетельствуют результаты исследований многих специалистов [10, 11, 22, 23, 24, 30, 31], а также наши собственные исследования [13, 14, 15, 21, 27]. Так, например, количество студентов, дополнительно занимающихся физической культурой, уменьшается пропорционально тому, как увеличивается количество студентов, имеющих отклонения в здоровье различной тяжести (рис. 4).



Рисунок 4. Динамика распределения студентов по группам здоровья и количества студентов, дополнительно занимающихся физической культурой

Подтверждением прогрессирующего снижения двигательной активности студенческой молодежи явилось сравнение результатов ответов на вопрос о занятиях в спортивных секциях вовремя обучения в школе и в последующем в вузе (рис. 5).

Подавляющее большинство молодежи после поступления в вуз прекращают заниматься спортом. Возможно, это связанно с недостатком свободного времени, которое они начинают тратить на подготовку домашних заданий, общение с новыми друзьями и т.д.

с низким уровнем их мотивации к учению, необходимой для систематической учебной работы» [1].

Мы изучали интересы 60 школьников 14-15 лет городского округа Тольятти к занятиям физической культурой и спортом. С целью определения двигательной активности школьников мы провели опрос юношей 14-15 лет и получили следующие результаты: процент не регулярно занимающихся физической культурой и спортом юношей составил 39,9%. Процент занимающихся регулярно соответствовал 17,4%, и самое большое количество респондентов, которые вообще не занимаются физической культурой и спортом составил 42,7% (рис. 1)

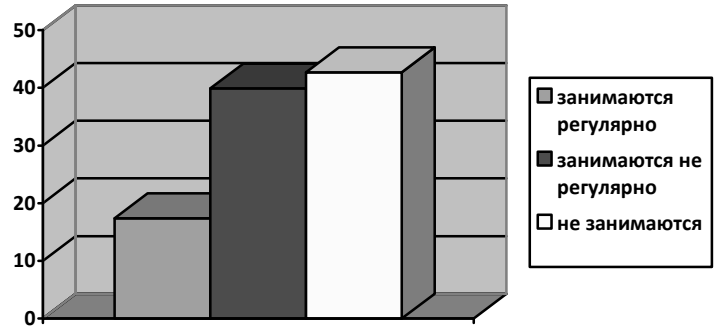


Рисунок 1. Изучение двигательной активности юношей 14-15 лет

На вопрос анкеты: «Предпочитаемое место занятий физической культурой и спортом?» ответы юношей были следующими: 21,5 % юношей ответили, что дома им находиться лучше и секции они не посещают, 55,4% респондентов могут сходить на школьную площадку или спортивную площадку поиграть в спортивные игры с друзьями. Другие 8,5% респондентов ответили, что иногда ходят в парки города или на набережную для занятий физической культурой и спортом, 9,1% юношей занимаются в школе после уроков в секциях, 5,5% посещают бассейн, занимаются свободным плаванием. При этом мы отметили, что волейбол занимает первое место, среди предпочитаемых видов спорта у юношей, на втором месте занятия теннисом, а на третьем месте по итогам анкетирования занятия лёгкой атлетикой, результаты представлены на рис 2.



Рисунок 2 Предпочитаемые виды спорта у юношей

В своей работе мы так же постарались изучить мотивы занятий волейболом юношей 14-15 лет. В основном юноши занимаются волейболом на уроках физической культуры в рамках школьной программы, некоторые из них занимаются в секции по волейболу во внеурочное время. В процессе занятий волейболом в секции у юношей изменился процент по ответам «полезно» и «нравиться» он вырос до 65%. Это говорит о том, что занятия волейболом способствуют положительной мотивации и вызывают интерес занимающихся. Умение добиваться успеха в спортивной борьбе, это способность которую необходимо вырабатывать и совершенствовать средствами постоянных тренировок. Развитие двигательных способностей проявляется в разном возрасте по-разному, что должно учитываться. Волейбол является эффективным средством всестороннего физического развития, с помощью которого претворяются в жизнь задачи оздоровления, повышения работоспособности школьников.

Спортивные достижения волейбольной команды в школе во многом зависит от уровня их технического мастерства. Тактическая оснащенность игрока зависит от его технической подготовленности, при этом необходимо соблюдать единство технической и тактической подготовки. Поиски путей оптимизации процесса технико-тактической подготовки является одной из важнейших проблем системы подготовки школьных команд по волейболу.

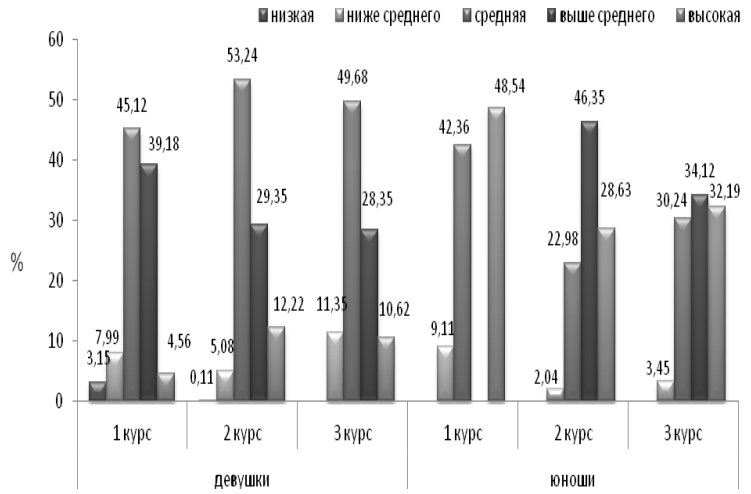


Рисунок 3 Самооценка двигательной активности студентов НИУ «БелГУ»

По результатам анкетирования студентов, было выявлено, что наименее активный образ жизни ведут студенты с нарушениями здоровья: они предпочитают пассивный отдых, чаще всех пользуются лифтом и используют транспорт на близкие расстояния; на сон отводят больше всех времени. Вторыми по показателям двигательной активности являются студенты основной группы: они также предпочитают пассивный отдых, регулярно пользуются лифтом и транспортом; на сон отводят наименьшее количество времени. Наиболее активны студенты спортивного отделения: предпочитают активный отдых, лифтом практически не пользуются, спят достаточное количество времени.

С помощью шагомеров было проведено исследование величины двигательной активности студентов всех указанных категорий по следующим показателям: средне-суточная, средне-суточная в дни занятий физической культурой в зале и на улице, средне-недельная двигательная активность. Полученные данные свидетельствуют, что наибольшим уровнем двигательной активности обладают студенты спортивного отделения, на втором месте – студенты основной группы здоровья, на третьем – студенты специального учебного отделения.

Результаты исследований. Данные наших исследований свидетельствует о том, что переход в специальную медицинскую группу и, тем более, освобождение от занятий физической культурой неизбежно влекут за собой снижение уровня двигательной активности. В связи с этим возникает противоречие: с одной стороны, двигательная активность – одна из

Анализ ответов студентов на вопросы позволяющие оценить их образ жизни и определить факторы способствующие снижению уровня здоровья, так же вызывает тревогу (рис. 2).

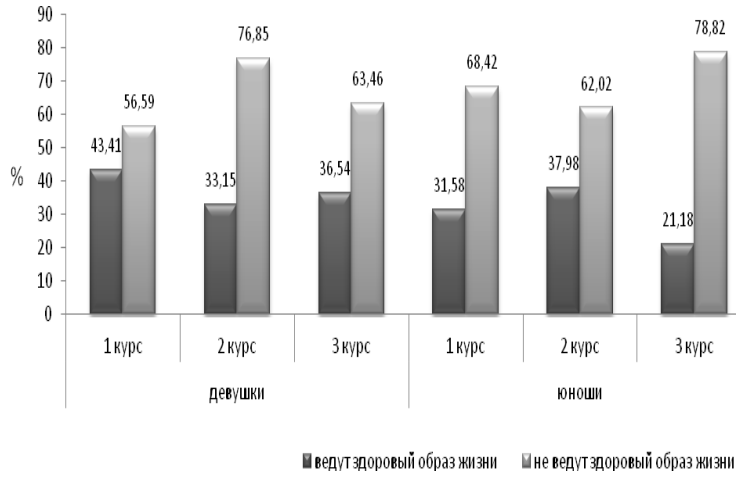


Рисунок 2. Самооценка здорового уровня жизни студентов НИУ «БелГУ»

Научно обоснованная потребность молодого организма в движениях соответствует 14-19 тысячам шагов в сутки, или 1,3-1,8 часа в день. При этом самооценка двигательной активности студентов свидетельствует о её недостаточности. Проведенные нами исследования показали, что реальная величина двигательной активности студентов явно ниже их самооценки [4, 5, 9, 12, 25, 26]. Так, большинство юношей характеризуют свою двигательную активность как выше среднего, а большинство девушек – как среднюю (рис. 3).

Анализ исследований, в которых рассматривается данная проблема, дает возможность утверждать, что систему подготовки волейболистов школьных команд необходимо разрабатывать на основе учета их игровой и физической подготовленности. Необходимо учитывать способность к овладению техникой игры, способность к тактическому мышлению и уровню овладения навыками игры в волейболе.

Уровень физической подготовки школьников различен, что осложняет организацию занятий по волейболу, поэтому необходимо постоянно искать пути оптимизации тренировочного процесса, новые тренировочные методы. Основными принципами построения учебно-тренировочной работы со школьной командой является универсальность в постановке задач, выборе средств и методов обучения в соответствие с контингентом занимающихся, соблюдение требований индивидуальности обучения.

От технической подготовленности игроков зависит игровой потенциал команды. Разносторонность технической подготовленности определяется по степени разнообразия технических действий, которыми владеет волейболист и которые он использует на соревнованиях. Обучение техническим действиям и начальное их совершенствование заключается в том, что материал и средства обучения зависят от уровня освоения пройденного материала, что определяется в игровых условиях.

Решение проблем спортивно-технической подготовки должно строиться на базе методологии программно-целевого управления учебно-тренировочным процессом. Это объясняется тем, что наиболее рациональные и эффективные образцы технических действий, как правило, имеют в своей структуре многоцелевую, многоуровневую, иерархическую организацию элементов, следовательно, и сама методика их освоения в тренировочном процессе должна отражать это явление, а программа обучения и двигательного совершенствования должна носить целевой многоступенчатый характер.

Эффективность средств в обучение волейбола во многом зависит от методов их применения. Мастерство тренера позволяет целенаправленно определить наиболее оптимальное соотношение количества и качества тренировочных упражнений, учитывая уровень физической и технической подготовки волейболистов. В системе подготовки школьных команд должна быть четкая последовательность обучения техническим действиям в зависимости от их сложности.

Технико-тактическую подготовку школьных команд целесообразно осуществлять в постепенно усложняющихся условиях, вначале относительно стандартные, не меняющиеся условия игры, затем частично изменяющиеся, затем уже неограниченно изменяющиеся условия игры. В процессе соревновательной деятельности волейболисту необходимо использовать арсенал приемов игры и их способов в различных игровых ситуациях, стабильно выполнять приемы игры, владеть комплексом приемов, чаще всего применяемых в игре соответственно выполняемых функций в команде.

В системе подготовки школьных команд должна быть четкая последовательность обучения техническим действиям в зависимости от их сложности. Учитывая различный уровень подготовки школьников целесообразно проводить периодически специальные занятия, на которых много времени отводить индивидуальной работе над совершенствованием техники. Необходимо находить баланс в тренировке, включая все ее элементы,

которые являются частями сложного комплекса физической, технической, тактической и психологической подготовки, соблюдать единство технической и тактической подготовки. Необходимо использовать опыт подготовки школьных команд, накопленный специалистами, повышая качество всего педагогического процесса. Повышение эффективности технической и тактической подготовки школьных команд по волейболу должны обеспечиваться на основании осмысленного подбора и использовании в практике учебно-тренировочного процесса наиболее передовых технологий, которые бы учитывали стратегию и тенденции развития современного волейбола.

В процессе тренировки юному волейболисту приходится овладевать целой системой двигательных навыков, которые складываются из большого количества приемов защиты и нападения. Действия игроков находятся в прямой зависимости от действий партнеров и особенно противника. Создание ситуаций, в которых проявляется лучшая возможность для осуществления задуманных приемов, предъявляет высокие требования к тактическому мышлению волейболистов для того, чтобы выполнять технические и тактические действия без ошибок, юный спортсмен должен хорошо ориентироваться и иметь высокий уровень развития координационных способностей.

Игровые навыки в волейболе принципиально отличаются от других игровых видов спорта, оптимальное соотношение в развитии физических качеств волейболистов, а так же совершенствование техники могут создать максимально возможные условия для эффективного овладения данным видом спорта.

Развитие ловкости осуществляется в течение всего периода обучения и тренировки. Специальные подвижные игры, развивающие это качество в наиболее короткий промежуток времени, должны использоваться во все периоды работы. В качестве специальных подвижных игр могут применяться игры, воспитывающие умение быстро оценивать обстановку и реагировать на неё выполнением соответствующих игровых действий. Выполнение поставленной задачи на тренировке должно быть посильно занимающимся, в противном случае наступает обратное явление, когда занимающиеся не могут выполнить задание и, стесняясь неловкости своих движений, оказываются ещё более скованными и менее ловкими.

Применение специальных упражнений в волейболе повысят уровень развития физических качеств учащихся при условии: подбора упражнений в соответствии с возрастными особенностями учащихся, систематичности их использования и контроля за качеством их исполнения. Волейбол требует хорошего владения своим телом в самых разнообразных условиях. В любом игровом приёме имеют место элементы бега, прыжков в различных направлениях, метаний, выполняемых ударом в безопорном положении, когда занимающиеся встречается с мячом на неопределённой высоте. Всё это усложняется условиями игры и сопротивлением противника. Кроме специальных упражнений, можно порекомендовать применение элементов акробатики, катание на лыжах, игры в баскетбол, футбол и др. Особое внимание следует уделить прыжкам и разнообразным действиям в момент безопорной фазы, а также неожиданным движениям, выполняемым из положения основной стойки.

Статистический анализ. В 2015-16 уч. году преподавателями кафедры физического воспитания НИУ «БелГУ» проведено анонимное анкетирование студентов. В опросе приняло участие 1438 студентов, из них 581 юношей и 857 девушек. Изучение сформированности направленности личности студента на занятия физической культурой позволяет утверждать, что направленность в целом находится на низком уровне, у 30% студентов направленность носит отрицательный характер. Необходимо отметить, что 29% девушек и 4,5% юношей вообще никогда не занимались спортом. Большинство студентов, помимо обязательных занятий не занимается физической культурой, хотя по данным анкетирования 28,5% юношей и 39% девушек указывают, что именно в их вузе имеются все условия для занятий физической культурой и спортом в удобное для них время.

Некоторый оптимизм вызывают результаты анализа ответов студенческой молодёжи на вопрос о цели посещения ими занятий по физической культуре в вузе (рис. 1.).

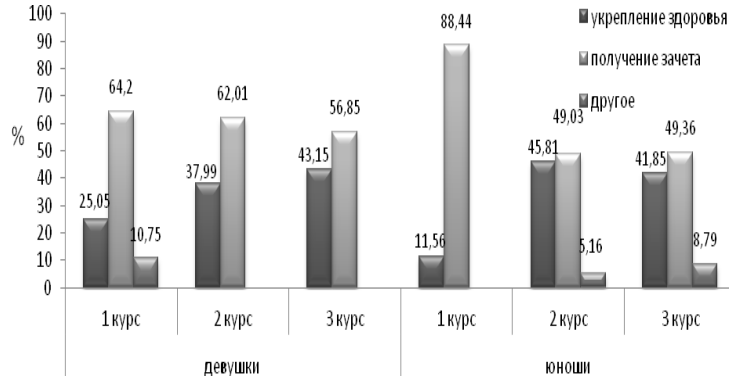


Рисунок 1. Цель посещения занятий физической культурой студентами

Анонимное анкетирование студентов вузов показало, что более 60% студентов ходят на занятия физической культуры исключительно, чтобы получить зачёт; 23% – чтобы отвлечься от аудиторных занятий; 9% – чтобы «убить» время; и лишь 8% – чтобы повысить уровень физической подготовленности. Таким образом, можно заключить, что, во-первых, большинство студентов не осознаёт значения физической культуры для своего здоровья и будущего успеха в профессии и жизни, во-вторых, большинству из них (и тем, кто ходит на занятия регулярно, и тем, кто их пропускает) недостаточно интересно содержание этих занятий. Несмотря на то, что у основной массы занимающихся целью посещения занятий является получение зачёта, а у меньшей части – укрепление здоровья, их процентное соотношение от курса к курсу меняется в лучшую сторону.

Введение. Осознанная направленность личности на занятия физической культурой и спортом является одним из основополагающих элементов формирования физической культуры в современном обществе. Именно она определяет поведение личности, отношение к себе и окружающим. Направленность личности раскрывается не в отдельных, случайных поступках человека, а в избранной, главной сфере деятельности [15, 17, 18]. В современной ситуации важным становится переосмысление содержания, методов и приемов формирования направленности личности на основе личностно-деятельностного подхода, ставящего в центр педагогических исследований анализ субъективных факторов в понимании ценностей, идеалов, смысла в различных видах деятельности. Особую тревогу вызывает наблюдаемое в практике отсутствие у большинства студентов положительной направленности на занятия физической культурой и спортом [14].

Анализ результатов наших исследований сформированности направленности личности учащихся разных возрастных групп показал, что к старшему школьному возрасту существенно снижается число учащихся с положительной направленностью на занятия физической культурой (до 30%), а в вузе данный результат только стабилизируется [15].

Наблюдения, проводившиеся в вузах, позволяют заключить, что величина двигательной активности студентов зависит не только от особенностей организации обязательных занятиях физической культурой [1, 7, 8, 13, 19, 20]. Применение только традиционных методов и способов воздействия, зачастую разрозненных между собой, слабо учитывающих индивидуально-типологические особенности студентов, являются недостаточно перспективными. Целесообразнее использовать такую целостную систему специфических форм организации занятий и способов воздействия, которые отвечают гуманистическому принципу «побуждать, а не понуждать» и, тем самым, усиливают интерес обучающихся к той деятельности, на которую их ориентирует педагог. Функция таких способов воздействия должна заключаться в обеспечении перестройки мотивационной сферы студентов, адекватно принятой ими цели деятельности, в результате чего формируется положительная направленность на нее.

Цель, материалы и методы работы. Целью исследования являлся анализ направленности интересов студенческой молодежи на занятия физической культурой и спортом. В последнее время большое количество специалистов в области физического воспитания поднимают вопрос о необходимости повышения интереса и улучшения отношения молодёжи к занятиям физической культурой и спортом [2, 3, 6, 16, 18, 29]. На первом этапе было проведено исследование трех групп студентов (общее количество – 1438 чел.): группа основного отделения, куда вошли студенты, не имеющие противопоказаний; группа специального медицинского отделения, в которую вошли студенты с нарушениями здоровья; группа спортивного отделения, куда вошли студенты с хорошим здоровьем и желающие углублённо заниматься каким-либо видом спорта.

На втором этапе нашего исследования определялось среднее значение двигательной активности студентов. Комплекс исследований включал в себя изучение двигательной активности в учебное и каникулярное время, в выходные и праздничные дни, а так же опрос студентов в форме анкетирования с целью выяснения режима их двигательной активности.

Юным волейболистам необходимо иметь высокий уровень развития физических качеств: ловкости, гибкости, быстроты, выносливости и силы, а так же достаточный уровень развития двигательных способностей, таких как: скоростно-силовые, координационные и др. Способы выполнения двигательных действий в волейболе, которые игроки хорошо освоили и выполняют уверенно, и будут отличаться результативностью. Всем игрокам свойственна стандартная техника игры в волейбол, индивидуальная же техника отличается двумя компонентами, когда вносятся изменения с индивидуальными особенностями исполнителя и индивидуализация техники, которая связана с физическими и физиологическими особенностями волейболистов.

Волейбол - один из видов спортивных игр, который характеризуется нестандартными ациклическими движениями переменной интенсивности. В данном случае важна доступность обучения игры в волейбол. Принцип доступности при обучении игры в волейбол предполагает постоянное преодоление трудностей, учёт индивидуальных способностей занимающихся, это необходимо в связи с различным уровнем физической подготовки занимающихся, так же возрастными различиями и состоянием здоровья занимающихся.

При определенном построении и организации учебно-тренировочного процесса необходимо подбирать физические упражнения так, чтобы они были связаны между собой. Необходимо придерживаться принципа обучения «от простого к сложному», с целью вовлечения максимального функционирования организма занимающихся при выполнении подобранных упражнений, следить за согласованностью действий.

Во время занятий волейболом необходимо придерживаться и других принципов, таких как «от незнания к знанию», т.е. давать подробное объяснение двигательного действия, учитывать его особенности. Незнание принципов обучения или неумелое их применение может нарушить успешность обучения или затруднит приобретение знаний в данной области, в практике многое зависит от сознательного отношения занимающихся к процессу обучения игры в волейбол. Незнание принципов обучения тренером или их несоблюдение может тормозить успешность обучения и затруднить формирование двигательного умения и навыка занимающихся. Мы не должны забывать, что возрастные особенности детей так же имеют свою специфику. Развитие двигательных способностей проявляется в разном возрасте по-разному, что должно учитываться при занятиях волейболом в секции или на уроке физической культуры.

Реализация любого принципа обучения может подвести занимающихся к самоанализу, самоконтролю своих двигательных действий во время игры в волейбол. Во время процесса обучения необходимо придерживаться принципа постепенности, с целью обновления и усложнения применяемых в учебно-тренировочном процессе упражнений и знаний. По мере повышения тренированности занимающегося реакция организма на постоянную нагрузку становится меньше, это идет адаптация организма к постоянному раздражителю. Следовательно, сама нагрузка, её объем и интенсивность должны нарастать в процессе занятий.

Опытный тренер находится в постоянном поиске форм и методов, так же средств обучения, чтобы правильно выбрать те методические приемы, которые

он будет использовать. Важно создавать на тренировках проблемные ситуации, используя словесный, наглядный и практические методы обучения. На занятиях волейболом необходимо чередовать знакомые упражнения с незнакомыми, при этом не допускать перегрузок занимающихся.

Сложно говорить про индивидуальной подход в обучении, когда на уроке физической культуры значительное число занимающихся, которые имеют различные группы здоровья и различную физическую подготовку. Можно сделать вывод, что для формирования у школьников интереса к занятиям физической культурой на уроке учитель должен применять все формы занятий в школе - урочные и неурочные.

Чтобы обучить конкретному двигательному действию, в волейболе необходимо создать представление о двигательном действии, затем дать возможность занимающимся выполнить его, в зависимости от сложности двигательного действия его можно выполнять как в целом, так и по частям. Образ двигательного действия создается сначала в сознании занимающегося, затем формируется образ в двигательном аппарате. На этапе ознакомления с двигательным действием лучше использовать словесный метод обучения (рассказ, объяснение) и наглядный метод (показ на собственном примере).

С целью формирования двигательного умения необходимо разучить двигательное действие или основу техники игры в волейбол и когда двигательное умение вырабатывается до автоматизма, можно говорить что оно перешло в двигательный навык, происходит автоматизация выполнения двигательного действия.

Выводы. Введение игры в волейбол у старшеклассников в программу школьного физкультурного образования благоприятно для освоения новых двигательных действий школьников, занятия волейболом способствуют развитию двигательных способностей занимающихся. Мастерство тренера по волейболу позволяет целенаправленно определить наиболее оптимальное соотношение количества и качества тренировочных упражнений, учитывая уровень физической и технической подготовки волейболистов. В системе подготовки школьных команд должна быть четкая последовательность обучения техническим действиям в зависимости от их сложности. Повышение эффективности технической и тактической подготовленности школьных команд по волейболу должны обеспечиваться на основании осмысленного подбора и использовании в практике учебно-тренировочного процесса наиболее передовых технологий, которые бы учитывали стратегию и тенденции развития современного волейбола.

Литература:

1. Лазунина И.В. Формирование интереса учащихся средних классов к урокам физической культуры / журнал «Наука и образование: новое время» № 5 (16), НОУ ДПО «Экспертно-методический центр», г. Чебоксары, 2016 г., С. 231-237.

Педагогика

УДК 796/799

кандидат педагогических наук, доцент Щербин Дмитрий Владимирович
Автономная некоммерческая организация высшего образования "Белгородский университет кооперации, экономики и права" (г. Белгород);
кандидат педагогических наук Воронин Игорь Юрьевич
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (НИУ «БелГУ») (г. Белгород);
доктор педагогических наук, профессор Кондаков Виктор Леонидович
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (НИУ «БелГУ») (г. Белгород);
кандидат педагогических наук, доцент Копейкина Евгения Николаевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (НИУ «БелГУ») (г. Белгород);
кандидат педагогических наук, доцент Балышева Наталья Владимировна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (НИУ «БелГУ») (г. Белгород)

НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ И ДВИГАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК ВЗАИМОСВЯЗАННЫЕ КОМПОНЕНТЫ

Аннотация. В статье обоснована актуальность поиска новых методов организации занятий по физической культуре и таких способов воздействия, которые обеспечили бы формирование положительной направленности личности студента на систематические занятия физической культурой и спортом. В статье представлены результаты масштабного исследования по изучению направленности личности студентов и её влияния на величину и характер двигательной активности. В результате исследования доказывается, что направленность личности оказывает непосредственное влияние на величину и характер двигательной активности и уровень заболеваемости студентов.

Ключевые слова: двигательная активность, студенты, здоровье, направленность личности, физическая культура и спорт.

Annotation. In article the relevance of search of new methods of the organization of classes in physical culture and such ways of influence which would provide formation of positive orientation of the identity of the student on systematic occupations with physical culture and sport is proved. Results of a large-scale research on studying of orientation of the identity of students and her influence on size and the nature of physical activity are presented in article. As a result of a research it is proved that the orientation of the personality exerts direct impact on size and the nature of physical activity and incidence of students.

Keywords: physical activity, students, health, orientation of the personality, physical culture and sport.

10. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 1999. –487 с.
11. Леонтьев, Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). – М.: Смысл, 199216 с.
12. Массен, П. Развитие личности ребенка / П.Массен, Дж.Конджер, Дж.Каган , А.Хьюста // пер. с англ. – М.: Прогресс, 1987. – 272 с.
13. Насиновская, Е.Е. Вопросы мотивации личности с позиций деятельностного подхода // Психология в вузе. – 2003. – №. 1-2. – С. 216-226
14. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-на-Дону: изд-во «Феникс», 1996. – 512 с.
15. Серый, А.В. Система личностных смыслов: структура, функции, динамика. – Кемерово, Кузбассвузиздат, 2004. – 272 с.
16. Серый, А.В., Яницкий, М.С. Ценностно-смысловая сфера личности. – Кемерово: Кемеровский государственный университет. 1999. – 92 с.
17. Франкл, В. Человек в поисках смысла: Пер. с англ. и нем. – М.: Политиздат, 1990. – 272 с.
18. Хайду П. Воспитание ценностных ориентаций // Моральные ценности и личность. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – С. 155-164.
19. Шелехова, Л.В. Математические методы в психологии и педагогике: в схемах и таблицах. – Спб, Лань, 2015. – 224 с.
20. Шелехова, Л.В., Панеш, А.А. Идеографический подход к определению основных типов личностно-смысловой сферы студентов Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология – 2012. – №2 – С. 174-182

Педагогика

УДК:37.01
аспирант кафедры педагогики и андрагогики
Лузанова Нина Николаевна
Санкт-Петербургская академия
постдипломного образования (г. Санкт-Петербург)

РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ШКОЛЬНИКА В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ

Аннотация. В статье рассматривается понятия «персонификация», «персонифицированная образовательная программа». Обосновывается роль дистанционного обучения как механизма реализации персонифицированной образовательной программы школьника.
Ключевые слова: индивидуальная образовательная программа, персонифицированная образовательная программа, дистанционное обучение.
Annotation. The article deals with the concepts of "personification", "personalized educational program". The role of distance education as means of individual educational program for such students is being proved.
Keywords: individual educational program, personalized educational program, distance learning.

Введение. Главной задачей современного школьного образования является достижения нового качества, которое предполагает подготовку старшеклассников к жизни в меняющихся условиях социально-экономического развития общества. Новая оценка качества образования складывается через успехи каждого школьника в самоопределении, самореализации выбора направления обучения и специальности[1].

Проблеме готовности современных школьников определять свои цели обучения, нести персональную ответственность за достижения образовательных результатов посвящены научные работы М.И. Башмакова, С.Г. Вершловского, О.Б. Даутовой, М.Г. Ермолаевой, А.В. Хуторского и других. По данным исследований этих ученых, выявлена группа современных школьников, ищущих альтернативные очной форме, формы получения образования. Это старшеклассники готовые самостоятельно регулировать процесс получения общего образования, с четкой профессиональной ориентацией, имеющие персональные образовательные запросы.

Переход к обучению по персонифицированным образовательным программам, нацеленных на процесс самоопределения и самореализации школьников, на деятельность с обучающимися по развитию навыков самообразования и самоконтроля, сопряжены с организационными сложностями.

Преодоление такого рода организационных затруднений возможно благодаря средствам современных информационных технологий. В монографиях и диссертационных работах И.Б. Готской, В.П. Беспалько,

[1] Указ Президента от 04 февраля 2010 г. Пр-271.Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа».

И.В. Роберт и др. педагогов отмечается, что реализация индивидуализированных моделей обучения возможна с использованием иформационно-коммуникационных технологий и дистанционного обучения.

Формулировка цели статьи. Рассмотрение особенностей проектирования и реализации персонифицированной образовательной программы старших школьников в дистанционном обучении в целях развития их самоорганизации, самоопределения и самореализации.

Изложение основного материала статьи. Анализируя психолого-педагогическую литературу по вопросам развития у обучающихся таких процессов как самостоятельность, самореализация, самоопределения личности (Л.С. Выготский, Д.А. Леонтьев, В.А. Петровский, А.В. Хуторской), пришли к выводу, что данные вопросы тесным образом связаны с личностным развитием индивида и его персональным образованием.

Концепцию «персонализации» личности разработал А.В. Петровский, в которой определил три основных пункта ее развития через социум: *адаптация* (присвоение индивидом социальных норм), *индивидуализация* (осознание своих индивидуальных качеств и черт), *интеграция* («представленность» в жизнедеятельности других людей). Таким образом, личность может быть разной не только по психологическим особенностям, но и в развитии системообразующих принципов, «на которых строится его поведение и личность в целом»[2], когда «человек задается вопросом о смысле, строит образ будущего и у него возникает мощная опора для опосредствования своей жизни в виде жизненных целей, смыслов» [3].

Стратегией персонифицированного обучения занимались отечественные и зарубежные педагоги, психологи, философы. Сопоставляя научные труды о персонифицированном обучении В.П. Беспалько, С.В. Кондратьев, Э.Фромм, К. Ясперс и др., можно выделить его педагогические основы. Персонификация способствует последовательному переходу от учебной к трудовой деятельности (С.В.Кондратьев), гарантирует каждому учащемуся овладение науками, правилами поведения и мастерство в профессии (В.П. Беспалько), разрабатывает персональный путь реализации личностного потенциала каждого в образовании» (А.В. Хуторской), ориентируется на внутреннюю активность учащегося и его самоуправляемое обучение (Г.С. Сухобская).

Таким образом, приходим к выводу, что для удовлетворения персональных образовательных запросов определенной группы современных школьников для получения образования, необходима образовательная программа, назначение которой является организация самоуправляемого обучения (персонифицированная образовательная программа), при этом для

[2] Леонтьев Д. Симбиоз и адаптация или автономия и трансценденция: выбор личности в непредсказуемом мире // Личность в современном мире: от стратегии выживания к стратегии жизнетворчества / Под ред. Е.И. Яцуты. — Кемерово, 2002. — С. 3

[3] Леонтьев Д. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Личность в современном мире: от стратегии выживания к стратегии жизнетворчества / Под ред. Е.И. Яцуты. — Кемерово, 2002. — С. 3.

различие между состояниями «СЖО», свидетельствующее о положительном сдвиге исследуемого признака, у респондентов двух зависимых выборок с надежности экспериментального исследования подтвердили исходные предположения о позитивном влиянии разработанных нами педагогических условий, способствующих формированию личностно-смысловой сферы субъектов обучения и обеспечения смысловой направленности образования.

Выводы. Качественное различие между состояниями данных, полученных в ходе диагностики, свидетельствующее о положительном сдвиге исследуемого признака у респондентов двух зависимых выборок, подтверждает предположение:

– о позитивном влиянии предложенных педагогических условий, способствующих формированию личностно-смысловой сферы субъектов обучения и обеспечения смысловой направленности образования;

– об эффективности разработанной смыслотехнологии, без которой невозможно построить и тем более реализовать учебный процесс в вузе, выступающий в качестве базиса смыслового полисубъекта.

Для реализации этих идей необходимо обратиться к современному психолого-педагогическому направлению «Смысловая дидактика», основанному на интегративном смысловом подходе, который в настоящий период времени является одним из наиболее целостных и перспективных в психологической науке. В рамках этого подхода не только раскрываются основные механизмы, инициирующие познание в учебном процессе, но и дается возможность построения целостной модели, включающей цели, содержание, технологии и влияющей на формирование смысловой сферы обучаемого, на формирование его смысловой самоориентации и смысложизненной концепции.

Литература:

1. Антилогова, Л.Н. Психологические механизмы развития нравственного сознания личности. – Омск. Изд-во Омский ГПУ, 1999. –184 с.
2. Асеев, В.Г. Возрастная психология. – Иркутск, 1989. – 195 с.
3. Асмолов, А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М.: Ин-т практической психол.; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 768 с.
4. Белякова, Е.Г. Способы активизации смыслообразования в процессе обучения // Вестник Тюменского государственного университета. – 2009. – № 5. – С. 8-15.
5. Братусь, Б.С. Аномалии личности. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.
6. Василюк, Ф.Е. Психология переживания. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.
7. Двойнин, А.М. Ценностно-смысловые ориентации личности в контексте религиозной веры: автореф. … канд. психол. Наук. М. 2007
8. Зеленов, Е.В. Педагогические условия становления ценностно-смысловых ориентаций старшеклассников как процесса реализации потенциала художественно-эстетической деятельности. Монография. – М.:Университет РАО, М., УРА, 2012. –135 с.
9. Лаврова, О.В. () Глубинная топологическая психотерапия: идеи о трансформации. Введение в философскую психологию: Монография. – СПб, 2001. – 324 с.

$$\begin{cases} y_{СОЖ} = 5{,}88 + 0{,}72x_{цели} + 0{,}78x_{процесс} + 0{,}67x_{результат} + 0{,}53x_{ЛК-Я} + 0{,}71x_{ЛК-Ж}; \\ x_{цели} = 9{,}77 + 1q_3 + 1q_4 + 1q_{10} + 1q_{17} + 1q_{18}; \\ x_{процесс} = 7{,}99 + 1q_1 + 1q_2 + 1q_4 + 1q_5 + 1q_7 + 1q_9; \\ x_{результат} = 8{,}88 + 1q_8 + 1q_9 + 1q_{10} + 1q_{12} + 1q_{20}; \\ x_{ЛК-Я} = 1{,}69 + 1q_1 + 1q_{15} + 1q_{16} + 1q_{19}; \\ x_{ЛК-Ж} = -8{,}9 + 1q_7 + 1q_{10} + 1q_{11} + 1q_{14} + 1q_{18} + 1q_{19}. \end{cases}$$

Из полученных систем одновременных (совместных) уравнений, можно сделать вывод, что факторы сильно коррелированны друг с другом, тем более находиться в строгой функциональной связи. То есть можно говорить о мультиколлинеарности, то есть модели непригодны для дальнейшего анализа и прогнозирования. Поэтому был применен идеографический подход, направленный на учет качественных критериев эффективности смыслотехнологии, характеризующих уровни развития смысловой сферы личности (ситуационного, эгоцентрического, группоцентрического, просоциального, духовного), фиксирующие диагностические признаки индивидуально-типологических стилей учебной деятельности обучаемых.

Полученные данные для выборки из 59 студентов (данные студенты так же проходили тестирование согласно методики СЖО), фиксирующие пусть и незначительное изменение уровня развития смысловой сферы личности, представлены таблице, позволяющей использовать критерий знаков:

Число студентов	12	4	43
Знак разности	0	–	+

Критические значения $G_{кр}$ при n=59 равны:

$$G_{кр} = \begin{cases} 1{,}96\text{, } для \quad p \le 0{,}05; \\ 2{,}57\text{, } для \quad p \le 0{,}01. \end{cases}$$

Из 59 пар в 12 случаях разность измерений равна нулю, 4 – отрицательна и 43 – положительна, следовательно, w= 59 –12 =47.

Подсчитаем значение статистики критерия $G_{эмп}$ по формуле:

$$G_{эмп} = \frac{\frac{w}{n} - \frac{1}{2}}{\sqrt{0{,}25/n}} = \frac{\frac{47}{51} - \frac{1}{2}}{\sqrt{\frac{0{,}25}{51}}} \approx 4{,}62.$$

В соответствии с правилом принятия решения можно сделать вывод, что смыслотрансляция в учебном процессе способствует формированию личностно смысловой сферы студентов.

Анализ данных, полученных в ходе диагностики до и после реализации работы по формированию сформированности личностно-смысловой сферы, показал эффективность разработанной смыслотехнологии, без которой невозможно построить и тем более реализовать учебный процесс в вузе, выступающий в качестве базиса смыслового полисубъекта. Качественное

обучающегося «свобода и ответственность становятся важнейшими характеристиками» [8, с. 4].

При разработке персональной образовательной программы используется весь спектр образовательной практики. Освоение образовательного содержания происходит не только средствами «формального образования», дополнительного образования, но и через самообучение (В.А. Стародубцев).

В данном контексте следует отличать самообразование и самообучение. Самообразование в законе «Об образовании Российской Федерации» определяется как форма получения образования, а не форма обучения. На основе группировки и анализа дефиниций «самообразования», имеющихся на сегодняшний день в педагогической литературе, в контексте нашего исследования, возьмем за основу трактовку «самообразования» как вид «информального» образования [13]. При таком понимании самообразовательной деятельности отсутствуют основные атрибуты обучения: совместная целенаправленная деятельность учителя и учащихся, а также образовательная организация, место, где осуществляется образовательный процесс, претерпевает изменение образовательная коммуникация.

Самообучение рассматривается нами как процесс выбора места и времени для учебы, дидактического материала по освоению содержания учебного предмета, прохождения итоговой аттестации [1, с. 153], как формы самостоятельной организации личностью познавательного процесса [8].

Научно-практические работы по вопросам организации и реализации персонифицированных образовательных программ В.П. Беспалько, В.В. Грачева, Т.В. Шадриной и других ученых убеждают нас в том, что самоуправляемое обучение требует пересмотра позиций и ролей всех участников образовательного процесса. Со стороны обучающегося – это максимальная внутренняя активность и самостоятельность в учебной деятельности, со стороны педагога – сопровождение и поддержка самостоятельности в учебной деятельности учащегося.

В.П. Беспалько, В.В. Грачев, М.Б. Есаулова, Т.В. Шадрина в своих исследованиях отмечают, что при организации обучения по персонифицированной образовательной программе постепенно сменяется акцент с обучения на учение. Обучающийся «берет на себя и функции обучающего, то есть реализует в своей деятельности и проектировочные, и корректирующие, и оценивающие функции педагога, так как каждая из них приобретает для него значимость на пути к цели».

Таким образом, рассмотрев психолого-педагогические основания персонифицированного образования, определяем *персонифицированную образовательную программу школьника* – как образовательную программу, спроектированную на основе на индивидуальных возможностях обучающего, и максимально ориентированную на внутреннюю активность и самостоятельную деятельность в освоении будущих профессиональных навыков при поддержке педагога.

Изучение методологических оснований персонифицированной образовательной программы, позволили выявить объективные трудности их реализации, которые заключаются:

– в особенностях сопровождения индивидуального режима занятий обучающегося и педагогической поддержки реализации образовательной программы (А.В. Хуторской, Г.М. Кулешова);

– в соблюдении сроков выполнения учебного плана и согласовании учебных целей каждого ученика (С.В. Воробьева, О.Д. Владимирская);

– в оказании оперативной помощи школьнику в самостоятельном освоении образовательной программы и регламентированной форме контроля (Е.А. Александрова, В.П. Беспалько).

Преодоление такого рода трудностей, в соответствии с нашими исследованиями возможно. Основная форма организации занятия при индивидуальных формах обучения в современной школе обязательно дополняется, а в некоторых случаях, заменяется занятиями, проводимыми в дистанционном формате [12]. «Сейчас, на новом витке истории образования с существенно возросшим психолого-педагогическим знанием и огромными возможностями персональных компьютеров, возвращение к идеям компьютерного обучения является единственно эффективным ответом образования реалиям и требованиям XXI века [3, с. 14].

Рассмотрим педагогический потенциал дистанционного обучения для реализации персонифицированной образовательной программы старшего школьника. В разработке проблемы мы опираемся на работы А.А. Андреева, Васильченко С.Х., В.В. Грачева, И.Б. Готская, В.П. Беспалько, И.В. Роберт, А.В. Хуторского. Ученые рассматривают дистанционное обучение как возможность *конструирования персонализированных образовательных сред обучения* (Васильченко С.Х., В.В. Грачев), *как образовательный ресурс* (В.П. Беспалько, И.В. Роберт), *как самоуправляемый процесс учебно-познавательной деятельности* (А.А. Андреев, И.Б. Готская, И.В. Роберт).

Анализируя научно-педагогическую литературу по вопросам организации образовательной среды с использованием информационно-коммуникативных технологий в дистанционном обучении при реализации персонифицированной образовательной программы [2, 15, 17, 20], приходим к выводу, что образовательная среда строится всеми участниками образовательного процесса совместно (В.И. Слободчиков) или преобразуется учителем без использования подходов «конструктивного образования, ориентированного на учащегося» (А.В. Хуторской), а также может формироваться учеником самостоятельно, если есть «интенция на образование» (М. И. Башмаков).

Такая образовательная среда должна соответствовать основным принципам:

– вариативности (предоставление возможности свободного выбора детьми средств и форм самовыражения на основе предложенных альтернатив – И.Б. Готская, А.В. Хуторской);

– гибкости (предоставление возможности педагогу гибко менять план своего воздействия на ученика – Е.С. Полат, И.В. Роберт);

– открытости (готовности учителя использовать возникающие у детей идеи и предложения в совместной детальности: входе урока или при проведении других мероприятий – М.И. Башмаков, А.В. Хуторской).

Конструирование персонализированных образовательных сред обучения в дистанционном обучении для реализации индивидуализированных образовательных программ *включает:* собственно знания; средства воспроизведения аудиовизуальной информации; организационные структуры, поддерживающие информационные процессы и интерактивное информационное взаимодействие, то есть весь арсенал дидактических средств обучения, который позволит достичь цели образовательных программ

а) среднее изменение результативного показателя для второй модели составило 5,88 единиц, что на 1,86 больше чем первой модели (4,02 единицы), поэтому можно говорить пусть и незначительном увеличении осознанности обучающимися своих личностных смыслов за время обучения в вузе;

б) основываясь на том, что коэффициент регрессии x_i показывает, на какую величину в среднем изменится значение результативного признака $y_{СОЖ}$ при изменении факторного признака x_i на одну единицу его измерения при фиксированном значении других факторов, входящих в уравнение регрессии, можно дать следующую интерпретацию полученным уравнениям:

– наибольшее количественное воздействие (0,9) на результативный показатель оказывает «локус контроль – Я» («Я – хозяин жизни») в первой модели. Это свидетельствует о стремлении студентов 1 и 2 курсов реализовать свою личность при неадекватной оценки своих возможности. То есть происходит позиционирование себе как сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами и представлениями о ее смысле. Что зачастую не соответствует реальности, так как наименьшее количественное воздействие (0,49) на результативный показатель оказывает «локус контроль – жизнь или управляемость жизнью». То есть наличие завышенной оценки своих возможностей студенты первых и вторых курсов не связывают с тем, что человеку необходимо контролировать свою жизнь, отвечать за принанятые решения и воплощения их в жизнь;

– наименьшее количественное воздействие (5,3) во второй модели на результативный показатель оказывает «локус контроль – Я» («Я – хозяин жизни»). Это показывает об изменении к 4-5 курсу степени адекватности оценки своих возможности и личностных качеств: они становятся более реалистичными. При этом надо отметить, что все остальные факторы имеют примерно равное воздействие на результативный признак, поэтому можно говорить о том, что у студентов 4-5 курсов сформирована условно устойчивая система смысловых образований.

Регрессионным моделям соответствуют системы одновременных уравнений:

Студенты 1 и 2 курсов:

$$\begin{cases} y_{СОЖ} = 4{,}02 + 0{,}69x_{цели} + 0{,}82x_{процесс} + 0{,}7x_{результат} + 0{,}9x_{ЛК-Я} + 0{,}49x_{ЛК-Ж}; \\ x_{цели} = -5{,}53 + 0{,}80q_3 + 1{,}32q_4 + 1{,}01q_{10} + 1{,}29q_{17} + 1{,}51q_{18}; \\ x_{процесс} = -2{,}67 + 1q_1 + 1q_2 + 1q_4 + 1q_5 + 1q_7 + 1q_9; \\ x_{результат} = -2{,}7 + 1q_8 + 1q_9 + 1q_{10} + 1q_{12} + 1q_{20}; \\ x_{ЛК-Я} = -1{,}8 + 1q_1 + 1q_{15} + 1q_{16} + 1q_{19}; \\ x_{ЛК-Ж} = 8{,}88 + 1q_7 + 1q_{10} + 1q_{11} + 1q_{14} + 1q_{18} + 1q_{19}. \end{cases}$$

Студенты 4 и 5 курсов:

функционирующих как единое целое и отвечающих за механизм формирования аксиологической системы социальной ориентации – особым образом организованной, динамической системы смысловых образований, сочетающих в себе элементы образа, знания, отношения, оценки, и связей между ними, которые являются значительным связующим звеном между личностью, ее внутренним миром и окружающей действительностью и обеспечивающих смысловую регуляцию жизнедеятельности субъекта. Динамический характера обусловлен «внешним» воздействием социума на индивидуума. Одним из видов таких «воздействий» является процесс обучения. Для определения его эффективности необходим критериальный аппарат, к которому можно отнести проективный метод изучения смысловой сферы личности (методики Кантрила, Оллпорта-Гилеспи), методику изучения процессов и уровня личностного развития, позволяющую судить о сформированности смысловой сферы (САТ, УСК), методика исследования жизненных целей, уровня осмысленности жизни и смысложизненных ориентаций (PIL, СЖО, методика предельных смыслов). В нашем исследовании мы рассматриваем только один из аспектов личностно-смысловой сферы, затрагивающий особенности формирования личности в период поздней юности в процессе обучения в вузе. Поэтому, наряду с общепризнанной методикой СЖО [11], с целью фиксации диагностических признаков индивидуально-типологических стилей учебной деятельности обучаемых относительно каждого из уровней развития смысловой сферы личности (ситуационного, эгоцентрического, группоцентрического, просоциального, духовного [5]) мы использовали идеографический подход [20]. В котором учитывалось, что личностно-смысловая сфера студентов, в значительной степени, формируется под влиянием процессов адаптации индивида к условиям образовательного процесса, аксиологического сопоставления полученной информации с «собственным Я» и с «другим», принятия решения о «личностных» предпочтениях и ответственности за личностные решения.

Диагностика уровня сформированности личностно-смысловой сферы проводилась до и после завершения формирующей работы по применению смыслотехнологии, направленной на «малую» динамику трансформации смысла.

На основе эмпирического материала, полученного на основе методики СЖО [11], были построены уравнения множественной линейной регрессии и системы одновременных уравнений [19] для выборок – студенты: 1 и 2 курсов; 4 и 5 курсов.

Регрессионная модель:

а) студенты 1 и 2 курсов:

$$y_{СОЖ} = 4{,}02 + 0{,}69x_{цели} + 0{,}82x_{процесс} + 0{,}7x_{результат} + 0{,}9x_{ЛК-Я} + 0{,}49x_{ЛК-Ж};$$

б) студенты 4 и 5 курсов:

$$y_{СОЖ} = 5{,}88 + 0{,}72x_{цели} + 0{,}78x_{процесс} + 0{,}67x_{результат} + 0{,}53x_{ЛК-Я} + 0{,}71x_{ЛК-Ж}.$$

Значимость отдельных коэффициентов уравнений регрессии была оценена при помощи *t*-критерия Стьюдента. Все коэффициенты уравнений находятся в зоне значимости, следовательно, модели регрессий являются адекватными, поэтому можно сделать следующие выводы:

(М.И. Башмаков, И.Б. Готская и др.). Изучив потенциал образовательной среды дистанционного обучения, И.В. Роберт приходит к выводу, что множественность информационных объектов и способов их хранения формируют «умение самостоятельно приобретать знания, осуществлять деятельность по сбору, обработке, передаче информационного ресурса, по продуцированию информации» у школьников [16, с. 52].

Рассмотрим педагогический потенциал дистанционного обучения как образовательного ресурса для реализации индивидуальной и персональной образовательных программ старшего школьника. В этой части нашего исследования важны научные труды В.П. Беспалько, М.И. Башмакова, Кулешовой Г.М., И.В. Роберт.

Составляя образовательную программу для персонифицированного обучения, мы, прежде всего, определяем основу содержательную, на которой должен быть построен процесс обучения (М.И. Башмаков). Параметры, характеризующие ту или иную образовательную программу, включают в себя:

– развивающую функцию обучения, направленную на общее развитие личности ученика;

– обучающую функцию, отвечающую за традиционные критерии результативности освоения содержания;

– продуктивную функцию, представляющую собой продуктивную деятельность учащегося, где «заложена прикладная направленность обучения тесно связанная с навыками самоконтроля, умением организовать самообучение [2].

Дистанционная форма обучения по данным исследования Кулешовой Г.М. [10] заставляет пересматривать подходы к отбору содержания образования, организации индивидуальной деятельности учащихся, к технологиям обучения. Рассматривая дистанционное обучение как целостный педагогический процесс, направленный на реализацию индивидуальной и персонифицированной образовательной программы, идеологи дистанционного обучения обращают внимание на особый подбор теоретического материала, раскрывающий основные понятия предмета обучения. Индивидуализация в этом случае не может сводиться лишь к подбору текстов разного уровня сложности. Уровень сложности определяется по стилю познавательной деятельности с включением исследовательских сюжетов основных доказательств, последовательности операций и действий, комментарий [2]. Дидактический материал, обладающий интерактивностью, «отсылает» обучающегося к другим частям образовательного ресурса по изучаемой теме за счет использования комплекта гипертекстов, тем самым расширяя границы познания учебного материала [16].

М.И. Бальшаков, В.П. Беспалько, И.В. Роберт значительную роль в коррекции персонифицированной образовательной программы отводят фонду оценочных средств учебной деятельности школьников в дистанционном формате. Предлагаемые средства контроля должны иметь различные режимы работы с информационным ресурсом, корректировать действия ученика и даже учителя, осуществляя обратную связь в режиме интерактивного диалога [16]. В этой связи важно, чтобы различные способы предъявления ответа, которые показывают не верность выполняемого действия, фиксировали внимание обучающегося на «недостаточности полученного результата» [2], чтобы «каждый тест сопровождался развёрнутой обратной связью, т.е. полным

изложением правильного образа действия или точной ссылкой на страницу и абзац» электронного ресурса, где «учащийся может получить соответствующий ответ» [3, с. 436].

Изучая педагогический потенциал дистанционного обучения для реализации персонифицированной образовательной программы, остановимся на таком аспекте как самоуправление учебным процессом. Обратимся к моделям дистанционного обучения. В настоящее время выделяют несколько моделей дистанционного обучения в общеобразовательной школе. Свою классификацию моделей дистанционного обучения предложили Е.С. Полат [15], А.В. Хуторской [20], В.И. Снегурова [18] и др. Все эти модели дистанционного обучения дают возможность обучающимся совершенствовать и пополнять свои знания в различных областях в рамках действующих образовательных программ. Отличительными характеристиками форматов дистанционного обучения является степень использования средств «информационных технологий, на которых строится организация образовательного процесса, а также способы управления познавательной деятельностью обучаемого (самоконтроль и управление со стороны преподавателя)» [15, с. 22].

Для проектирования модели дистанционного обучения В.И. Снегурова предлагает учитывать следующие основные характеристики: синхронность взаимодействия педагога и обучающегося, категорию получаемого образования, форму обучения, уровень адаптации системы к индивидуальным особенностям обучающегося и пропорциональность включения дистанционного и традиционного обучения. Отбор основных характеристик построения формата дистанционного обучения для реализации персонифицированной образовательной программы позволяет конструировать более двух десятков таких моделей.

Выводы. Результаты вышеперечисленных исследований раскрывают потенциал дистанционного обучения как самоуправляемого процесса учебно-познавательной деятельности старших школьников при реализации персонифицированной образовательной программы. В зависимости от целей персонифицированной образовательной программы ресурсы образовательной среды дистанционного обучения способствуют самообучению школьника и управлению собственной учебной деятельности.

Применение учебной информации, «добытой» самостоятельно, переводит процесс обучения с уровня «пассивного потребления информации» на уровень «активного преобразования информации», а в более совершенном варианте — на уровень самостоятельной постановки учебной задачи (проблемы), выдвижения гипотезы для ее разрешения, проверки ее правильности и формулирования выводов и обобщений по искомой закономерности.

Таким образом, в современной практике организации учебного процесса в общеобразовательном учреждении возможна реализация персонифицированной образовательной программы для группы старшеклассников с четкой профессиональной ориентацией. Обязательным условием реализации такой образовательной программы становиться педагогический потенциал дистанционного обучения, построенного как целостная система обучения.

реально существующих связи, без всяких искажений; искусственного их упрощения или усложнения;

7) смещения акцентов в преподносимом к изучению материале. Задача становится актуальной, если возникает необходимость в создании предпосылок для появления определенной, не всегда осознаваемой в полной мере, эмоциональной реакции на то, что в прежних обстоятельствах ее обычно не вызывало. В более частном случае, это достигается путем объединения нужных стимулов в едином смысловом или ситуационном контексте вместе с факторами, которые ранее связанны с определенной установкой, изменениями субъективных связей между элементами ситуации или искажением отдельных соотношений (пространственных, временных и др.). С этой целью, например, используют приемы «подтасовки карт» или «хорошо-плохо».

Процесс смыслостроительства подразумевает в результате переживания, направленной на решение смыслового рассогласования сознания и бытия, воссоздания их соответствия содержательную перестройку жизненных отношений, и как следствие смысловых структур. При этом личностно-смысловые образования субъекта, вступающие в противоречие, воспринимаются индивидом в качестве взаимоисключаемых, что образует внутриличностный конфликт. Основными причинами, которых являются: трудности, возникающие при выборе решения; неконгруэнтная Я-концепция, проявляющаяся в расхождениях между феноменальным полем (реальность в ее субъективном восприятии) и объективной реальностью; несоответствием между Я-реальным и Я-идеальным. Одной из таких ситуаций является начало и завершение обучения, которые сопровождается изменением устоявшихся стереотипов, приспособлением их к другим условиям быта (обучения), другой социокультурной среде, изменением социального статуса. Поэтому время обучения в вузе можно характеризовать как важный смысложизненный период человека, связанный с переживанием кризиса профессиональной идентификации.

Для успешного преодоления внутриличностного конфликта необходимо:

1) выработка умения, способствующего адекватной оценке сложившейся ситуации, которая так же включает в себя оценку сложности. Состояние внутреннего конфликта, в первую очередь - это состояние «разрыва» в системе «сознание-бытие», а именно: между необходимостью достижения каких-либо внутренне значимых ценностных объектов и возможностью такого достижения в реальности, указывающее на степень различия между тем, что «есть», и тем, что «должно быть», между «хочу» и «имею», «могу»;

2) актуализация различных аспектов «Я» посредством самооценки и самоактуализации субъектов обучения. Влияя на содержание самооценки и стремление студента к наиболее полному проявлению своих возможностей, можно повлиять на уровень принятия личностью общепризнанных ценностей, и как следствие изменить его личностный смысл;

3) изменение структуры альтернатив, предполагающей выбор во внутренне сложном мире. Альтернативы, между которыми необходимо выбрать, это не операции и не способы действия, которые ведут к одной цели, а различные жизненные взаимоотношения, что подразумевает активные действия субъектов обучения [6].

Личностно-смысловая сфера выступает как относительно устойчивая, автономная иерархическая организованная совокупность смысловых структур,

социально-личностной значимости зависит от осознания того как получаемые знания, по мнению студентов, будут ими использоваться как специалистами и как обывателями, поэтому в изложении учебного материала необходимо делать акцент на его прикладной характер;

3) изменение источников смысла. В своих суждениях Д.А. Леонтьев придерживается мнения, что структура смысла, всегда задается его субъектом (смысл для кого), носителем (смысл чего), непосредственным смыслообразующим источником и смысловой связью между носителем и источником смысла, с помощью которого первый приобрел смысл [10]. То есть совместно со смыслообразующими источниками, смысловые связи обучающихся, характеризуют меру и форму их взаимной близости в социуме. Характер данных связей влияет на смысл объекта не меньше, чем характер и совокупность источников, придающих ему этот смысл. Изменения источников смысла можно достичь:

– осуществляя переоценки значимости мотива или предмета потребности путем оценок и мнений людей, через внешние символы, напоминающие о последствиях действий; сравнивая привлекательные и отрицательные стороны предмета потребности и намеренное уменьшение привлекательности одной стороны при увеличении другой;

– изменяя роли и определенные позиций человека в коллективе, что подсознательно приводит к трансформации его личностного смысла, поэтому отстающим студентам можно поручить опекать обучающихся младших курсов и направлять их в учебе. Изменение таких позиций может привести к тому, что учеба для отстающих студентов получит новый смысл, и они станут более настойчивыми в учебной деятельности;

– включая данное действие, в более широкое и значимое для обучающегося действие, или устанавливая связи между действиями и возможными последствиями;

4) видоизменения способов, осуществления потребностей, посредством искусственно созданной ситуации. Данное воздействие обучает не только новым способам удовлетворения отдельных потребностей, но и в целом способствует формированию стиля и образа жизни. Однако нужно учитывать, что, с одной стороны, удовлетворение каждой потребности осуществляется определенным способом, и число данных способов ограничено. С другой - осознание того, что определенный способ поведения в конкретной ситуации приводит к удовлетворению определенной потребности, тормозит творческий поиск других, более отвечающих личностному стилю способов действия;

5) сопоставления ряда объектов с целью смыслового выбора в изучаемом материале, посредством интерпретаций или специально подобранных преподавателем примеров (фактов, документов), заданий, ориентированных на поиск и понимание ценностно-опосредованных решений в проблемных ситуациях. Данные задания позволяют соединить в единую смысловую систему саму проблему, способы решения этой проблемы, а также ценностные аспект этой проблемы (социальную ответственность, нравственно-духовные стороны учебной деятельности);

6) изменения или актуализации смысловых связей при помощи фасилитирующей смыслотехнической проработки смысловых связей, основной задачей которой является максимально адекватное прояснение

Литература:

1. Андреев А.А. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация / Андреев А.А. Солдаткин В.И. - М., 1999. - 196 с.
2. Башмаков М.И. Информационная среда обучения / Башмаков М. И., Поздняков С. Н., Резник Н. А.. – СПб.: Свет, 1997. - 400 с.
3. Беспалько В.П. Природосообразная педагогика. М.: Народное образование, 2008. 512 с.
4. Владимирская О.Д. Социально-педагогические условия организации деятельности экстерната как образовательного учреждения: автореферат дис. к.п.н. / Владимирская О.Д. СПб., 1999.
5. Готская И.Б., Жучков В.М., Кораблев А.В. Аналитическая записка « Выбор системы дистанционного обучения», [Электронный ресурс], https://ra-kurs.spb.ru/2/0/3/1/?id=13, РГПУ им.А.И Герцена. Дата обращения: 28.02.2017.
6. Грачев В.В. Персонализация образования в условиях глобального перехода к веб-стилю жизни // Экономика образования. – 2012. – № 1. – С. 20–24
7. Ермолаевой М.Г. Современный урок: анализ, тенденции, возможности: Учебно-методическое пособие: КАРО; СПб., 2011. - 160 с.
8. Есаулова М.Б., Сухобская Г.С., Шадрина Т.В. Персонификация высшего профессионального образования: на пути к самоуправляемому обучению // Экстернат. РФ [Электронный ресурс] http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/108-custom-personalization-edu/788-2011-10-30-22-00-35.html. Дата обращения: 20.09.2017
9. Кондратьев С.В. Интегративная субъектность учащегося в персонифицированном обучении: автореферат д.псих.н. / Кондратьев С.В., М., 2006.
10. Кулешова Г.М. Содержание и организация индивидуальной деятельности учащихся в дистанционном обучении: автореферата к.п.н. / Кулешова Г.М., М., 2009.
11. Леонтьев Д. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Личность в современном мире: от стратегии выживания к стратегии жизнетворчества / Под ред. Е.И. Яцуты. — Кемерово, 2002. — С. 3.
12. Лузанова Н.Н. Электронная образовательная среда обучения как средство реализации индивидуального образовательного маршрута школьника: сборник научных статей III-й Всероссийской научно-практической конференции / Под общей редакцией О.Б. Даутовой, И.И. Соколовой. – СПб., 2015. С. 232-236.
13. ЛукашевичА.М. Проблемы перехода от заочной формы обучения к дистанционному обучению в области гуманитарных наук // Высшая школа - 1999. - № 3-4. - С. 120-121.
14. Петровский А.В. Психология и время - Издательство ПИТЕР, СПб., 2006.
15. Полат Е.С. Дистанционное обучение: каким ему быть? / Е.С.Полат, А.Е. Петров // Педагогика. – 2003. – №7. – С. 29-34.
16. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты): монография. – М.: ИИО РАО, 2007. – 260 с.

17. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / В.И. Слободчиков. – М.: Экопсицентр РОСС, 2000. - 230 с.

18. Снегурова В.И. Методическая система дистанционного обучения математике учащихся общеобразовательных школ: Дис. д-ра пед. наук: 13.00.02. - СПб., 2014. - 253 с.

19. Стародубцев В.А., Киселева А.А. Развитие информационно-коммуникационной компетенции педагога при создании персональной образовательной сферы // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2012. – № 1. –С. 28–37.

20. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб: Питер, 2007. – 554 с.

Педагогика

УДК:371.7

кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры Малозёмов Олег Юрьевич
Уральский государственный медицинский университет (г. Екатеринбург);
кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой физической культуры Хайрулин Александр Раухатович
Уральский государственный медицинский университет (г. Екатеринбург);
кандидат сельскохозяйственных наук, доцент кафедры физического воспитания и спорта Шипицина Ольга Васильевна
Уральский государственный лесотехнический университет (г. Екатеринбург);
старший преподаватель кафедры физической культуры Васильева Ольга Владимировна
Уральский государственный медицинский университет (г. Екатеринбург);
старший преподаватель кафедры физической культуры Лощилова Татьяна Владимировна
Уральский государственный горный университет (г. Екатеринбург)

МНОГОАСПЕКТНОСТЬ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ В ПРОБЛЕМАТИКЕ ЗДОРОВЬЯ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассматриваются биологические, психолого-педагогические и социальные аспекты проблемы развития личности и сохранения здоровья средствами физической активности. Акцентируется внимание на проблемах мотивации учащихся к физической активности.

Ключевые слова: двигательная активность, развитие и здоровье личности.

Annotation. The article discusses the biological, psycho-pedagogical and social aspects of personality development and preservation of health by means of physical activity. Focuses on the problems of student's motivation to physical activity.

Key words: motor activity, development and health of a person.

Введение. В настоящее время считается доказанным, что ценностный потенциал физической культуры является важнейшим материальным, интеллектуальным и духовным средством оздоровления, воспитания всесторонне развитой, социально активной личности. Тем не менее, в науке и

4. Подключения самоотношения, социальной и ролевой идентичности, архетипов и глубинных ценностей, которые можно осуществить при помощи, например, приемов «восхваления», «отраженной славы», «жизненный путь».

Смыслоосознание предполагает решение задач на смысл объекта (явления) [10]. Основополагающим в процессе решения подобных задач является осознание смысловых структур, предполагающее работу интроспекции, результатом которой является констатация субъектом присутствия в структуре регуляции жизнедеятельности определенных смысловых структур (образований), оказывающих на его жизнь более или менее существенное влияние. Смыслотехника, способствующая созданию условий осознания смысловых структур, должна исходить из того, что:

– смысловые образования, несущие в себе субъективное отношение индивида к разнообразным объектам, являются одновременно и эмоционально-оценочными, и действенными образованиями [13];

– смысл как объективен, так и субъективен, так как с одной стороны, его можно выявить, но нельзя придумать. С другой стороны, «смысл - это то, что имеется в виду человеком…» [17].

«Задача на смысл» может быть поставлена с помощью:

1)расширения контекста действий, явлений, объектов [10]. Рассматривая контекст как дополнительную информацию, придающую воспринимаемому объекту (явлению) определенное значение (смысл) и непосредственно определяющую область возможных реакций, процесс стимулирования смыслоактуализации можно организовать:

– используя вопросы открытого типа; задания, предполагающие смысловой выбор в условиях значимой ситуации с помощью рефлексивно-направленных диалогов, различных психотехнических процедур, которые создают для обучаемого условия, способствующие осуществлению им осознанного выбора и аргументации ведущей ценностно-смысловой составляющей [4];

– через толкование текстов разной содержательности и модальности (через метафоры, художественные тексты, незаконченные предложения, публицистические и научно-популярные тексты);

– осуществление драматизации и ролевых игр, которые будут способствовать проявлению смысла в коммуникативно-деятельностных формах;

– осуществляя нарративные процедуры, подразумевающие создание и презентации авторских повествований (дневников, эссе, сочинений), публицистических текстов (репортажей, научно-популярных статей), которые отражают личностное отношение к определенным ситуациям, событиям;

– за счет осознания длительности смысловых связей от частного к целому, методом проведения анализа собственной жизни, своих побед и неудач, осмысления своего жизненного сценария;

2) интенции [10, с. 26], представляющей собой направленность сознания (мышления) на какой-либо объект, в целях его достижения или изучения. Для того что бы учебный материал имел смысл, он должен быть значимым для субъектов обучения. Установив функциональное назначение изучаемого материала, студент начинает определять его полезность в удовлетворении своих потребностей. Личностное отношение к рассматриваемому учебному материалу, освоение обучающимися предметного знания и осмысление его

нарративного способов познания [9]. Данные способы познания в учебном процессе можно реализовать при помощи:

1. Смысловой ориентации – процесса наделения субъективной значимостью (смыслом) объекта или явления [7; 16], протекающего в специально создаваемых педагогом условиях, дающих возможность учащимся ориентироваться на сознательный выбор и личное самоопределение [8]. Главной особенностью деятельности педагога в этом случае является то, что он внешне проявляет личные умственные действия и личностные отношения, доводя их до обучающихся в материальной или материализованной форме. Как следствие, обучающиеся формируют у себя первичную смысловую ориентировку, опираясь на собственный опыт и личностные предпочтения. Следовательно, можно говорить о начальном этапе смыслодействия, так как это предполагает проведенье процедуры смыслового обобщения и создания образа «смысловой конкретики». Дальнейший выбор значимого предмета, который будет удовлетворять потребности личности подразумевает процедуры «конструирования» смыслов, увеличение и расширение их радиуса влияния в ходе обучения, которое должно предусматривать присвоение изучаемому материалу задаваемых «извне» смыслов через пробуждение личностных начал (сознательных и бессознательных) субъектов обучения, позволяющих им выражать отношение к содержанию изучаемого материала и процессу обучения. Этому будет способствовать такие приемы как «выбор альтернатив», «мнимый выбор», «продолжение действия», «прерывание действия», «опробования границ смыслового поля».

2. Подключения смысловых конструктов посредством выбора точного словесного ярлыка или знакового визуального образа-ярлыка, актуализирующим значимые смысловые конструкты, прямо связанные с ценностями, которое, может быть, осуществлено при использовании приемов «навешивания ярлыков», «яркие обобщения», «эмоциональные стереотипы», «осмеяние» и др.

3. Подключения смысловых диспозиций, подразумевающих использование ссылок на авторитеты или референтные группы. Что предполагает цитирование высказываний людей, которые в обществе обладают высоким авторитетом или наоборот, вызывают отрицательные эмоции у обучающихся, на которых и направлено манипулятивне воздействие. Обычно цитируемые высказывания включают в себя оценочные суждения в отношении людей, идей или событий, а также демонстрируют их осуждение или одобрение. Благодаря данному приему у студентов начинает формироваться соответствующее отношение – позитивное или негативное. Значимый другой в качестве источника трансформации личностно-смыслового компонента выступает в двух ипостасях: 1) как транслятор общественных смыслов, ценностей и норм, которые в ходе воспитательного и образовательного процесса передаются студенту; 2) как транслятор себя в других, что является условием самореализации, выводящей человека за пределы себя наличного, сближая понятия «трансляция» и «трансцендентальность» [10]. Программирующему воздействию со стороны других, в той или иной степени, подвержены все люди. С этой целью можно использовать приемы «совет друга», «трансфера», «общий вагон» и т.п.

общественном сознании до сих пор не сформировалось целостное представление о реальных путях использования креативных возможностей этого феномена современной культуры для самооздоровления и самосовершенствования личности молодого человека.

Формулировка цели статьи. Показать важность учёта многоаспектной сущности физической активности при формировании здоровьесохранной направленности личности учащегося.

Изложение основного материала статьи. В сохранении здоровья современного человека проблема человеческой активности в целом, как и проблема физической активности (точнее гипокинезии) достаточно актуальные и близкие категории. *Активность* как атрибут живого является одной из важнейших категорий во многих научных дискурсах. Большинство определений здоровья и здорового образа жизни, так или иначе, оперируют, подразумевают человеческую активность, а в дефинициях активности прослеживается смысловая близость с феноменом «здоровье». Так, в исследовании Л.Ф. Алексеевой [1] активность рассматривается в качестве одной из важнейших категорий психологии, характеризующей деятельное состояние человека, всеобъемлющую характеристику жизни, детерминируемую врождёнными, приобретёнными в онтогенезе и в процессе социализации личности потребностями. Активность всегда направлена на устранение внутренних противоречий организма, либо противоречий между организмом и средой, между субъектом и окружающей средой, между личностью и социальной средой. Проявляется активность внутри организма в виде физиологических, нейрофизиологических, психических процессов, а вне организма – в виде реакций, действий, поведенческих актов, поведения, деятельности, общения, познания, созерцания. Устранение противоречий (фактически это и есть адаптация) происходит либо изменением субъектом самого себя, либо преобразованием окружающей среды, либо нахождением подходящей среды. Чаще наблюдается одновременное проявление активности (с разными акцентами) в данных направлениях [1, 7].

Адаптация (как итог проявляемой активности) в качестве здоровьеобразующего феномена, также очень часто фигурирует во многих определениях здоровья на различных его уровнях.

Динамическая (поведенческая, деятельностная) составляющая здоровья – здоровый образ (стиль) жизни – имеет тесную смысловую связь с гипотезой о целостной интегративной природе активности. Подтверждением же этой гипотезы является то, что человек рождается с наличными в нём побудителями активности. В ходе онтогенетического развития и социализации расширяется круг его субъектных и личностных потребностей. Следовательно, расширяется и диапазон побудителей активности при сохранении ведущей роли внутренних, субъектных (физиологических, психических) факторов в их взаимодействии с внешними (ситуационными, временными, предметными, социальными) факторами. Внешние факторы постоянно влияют на внутренние формы активности, а внутренние факторы стремятся постоянно изменять внешние факторы, чтобы сохранить оптимальный уровень активации организма, обеспечивающий оптимальную в конкретных условиях и ситуациях жизнедеятельность.

Исходя из вышеизложенного, *здоровьем обладает любой человек*, проявляющий активность как целостный природный феномен живого. Однако

современным человечеством всё более осознаётся, что не всякая активность способствует сохранению здоровья, тем более его укреплению. Существует множество вариантов здоровьезатратной активности. В этом смысле один из видов человеческой активности – адекватная двигательная активность – всегда воспринималась, воспринимается и, скорее всего, будет восприниматься как здоровьеобразующий компонент жизни. Более того, двигательная активность, особенно, переходя в категорию деятельности, является элементом общечеловеческой культуры – *физической культурой личности*.

Разумеется, что физическую культуру сформированной личности составляет не только двигательная культура (сюда входят гигиена, культура питания, эмоций, труда, отдыха и пр.), но она является определяющей. Поэтому, мы с большой долей уверенности можем говорить, что основу физической культуры активно формирующейся личности учащегося составляет адекватная двигательная активность. Однако при этом, *истинное самооздоровление средствами двигательной деятельности должно выходить за пределы конкретной ситуации*, предвосхищая неблагоприятные сдвиги в состоянии здоровья. В противном случае человек всегда будет использовать двигательную деятельность только в качестве лечебного фактора, а не профилактического, и тем более – личностно развивающего. В общепсихологическом смысле в динамике активности человека В.А.Петровским [1] обоснованы возможности проявления *надситуативной активности*, характеризующейся тем, что человек свободно и ответственно ставит перед собой цели, избыточные по отношению к исходным требованиям ситуации. Р.С.Немов [5] вводит понятие об активности в сверхнормативной деятельности личности. Относительно *самооздоровительной активности* мы считаем, что таковая *всегда является надситуативной и сверхнормативной*.

О значении и функциях двигательной активности для организма достаточно подробно изложено во многих работах. Согласно современным представлениям [3], двигательную активность следует рассматривать как естественный эволюционно сложившийся фактор биопрогресса, определивший развитие организма и обеспечивший не только его адаптацию к окружающей среде, но и оптимизацию его жизнедеятельности. Это обусловлено тем, что *в структуре двигательной активности в элементарной форме представлен принцип саморегуляции, отражающий сущность всеобщего закона оптимизации*. Данный закон отражает стремление живых систем к достижению максимального жизненно важного результата с минимальными энергетическими и пластическими затратами.

Выделяют следующие функции двигательной активности [3].

– *Моторная* функция представляет сумму движений, выполняемых человеком в повседневной жизни. С её помощью человек взаимодействует с окружающей средой. И.М.Сеченов ещё в 19 веке установил, что у *человека при его адаптации к окружающей среде всё бесконечное разнообразие мозговой деятельности сводится окончательно к одному лишь явлению – мышечному движению*.

– *Побудительная* функция. Доказано, что двигательная активность является генетически обусловленной биологической потребностью. Удовлетворение потребности в движении так же жизненно важно, как и любой другой, например, в пище, воде и др. Потребность в двигательной активности врождённая, то есть генетически закодированная. Более того, закодирован

обучения осуществляет осмысление своего жизненного опыта, проявляющееся в способности интерпретировать свои познания и восприятия бытия, видеть смыслы ситуаций, событий, отношений, умение их соединять и разъединять, адекватно оценивать, увеличивать или преуменьшать их масштабы. Рассматривая данный аспект смыслообразования Б.С. Братусь отмечает, что: «чем выше по иерархическим ступеням смысловые образования, тем труднее работа по их осознанию, поскольку всё шире и неопределённее становится область смыслопорождающей действительности. Всё сложнее и опосредованнее становятся те связи и отношения, из которых завязывается динамическая смысловая система» [5, с. 88].

Управление процессом смыслообразования характеризуется единством рационального отражения объективных взаимосвязей объектов и явлений действительности, а также иррациональным отражением «иных их взаимосвязей в доминирующей на уровне неосознаваемого психического отражения «иной логике», т.е. «логике смыслов», которая отражает не мир как таковой, а мир в его единстве с субъектом» [3, с. 378]. В данном случае процесс возникновения и развития личностно-смысловых систем можно представить, как многоуровневый процесс, осуществляющийся посредством механизмов идентификации и интернализации [15; 14, с. 22].

В психолого-педагогической литературе идентификация определяется как процесс отождествления себя с другим субъектом или группой индивидов на основании установившейся эмоциональной связи, предполагающей принятие норм и ценностей окружающих, как собственных и включение их в свой внутренний мир, то есть побуждает человека переживать чужие личностные смыслы как свои. «Таким образом, переживание относится к смысловой сфере сознания, определенному уровню осознанности человеком психической жизни, связанному не с концептуальным осмыслением собственных состояний, а с представленностью их субъекту в актуальной данности» [1, с. 50]. Важным в данном случае является умение отличать идентификацию от подражания, так как процесс идентификации более тонок для восприятия общих образцов мышления и поведения личности. Боле того идентификация предполагает сильную эмоциональную связь субъекта с индивидом, на «место которого пробует себя поставить» [12]. В качестве доминанта выступает обобщенный образ, концентрирующий в себе черты и качества идеальной личности [2]. Под воздействием, которого происходит понимание своего «Я», переводя его в раздел «значимость» и дальнейшее способствование идентификации себя как субъекта своей жизни. Процесс усвоения ценностей, присущих взрослым, и причисление их к системе личностных смыслов, помогает молодежи достичь определенной независимости: внутренней и внешней, а также способствует утверждению своего «Я». В юношеском возрасте, в отличие от подросткового, возникает желание не только внешне быть похожими на взрослых, но и быть признанными в обществе, иметь отличительные черты, позволяющие им чувствовать свою индивидуальность. То есть происходит процесс интернализации личностных навыков и умений из внешнего пласта личности в саму систему «Я», что предполагает трансформацию приобретенных навыков и умений в осмысленные субъектом личностные свойства, которые на уровне ценностно-смысловых ориентаций опосредуют деятельность и жизненные цели. А это невозможно без построения стратегии своего поведения на основе познания «другого» человека, с учетом использования парадигмального и

использованию системы психолого-педагогические приемов формирования и развития системы личностных смыслов в образовательном процессе.

Ключевые слова: личностно смысловой сферы, учебный процесс, смыслотехнология, смыслотехническое воздействие.

Annotation. The paper describes the meaning of technical effects aimed at the «small» dynamics of development and transformation of meaning: sense, awareness and thinking creativity. The necessity of application of the criterion of the apparatus, based on the ideographic approach to definition of basic types of personality-semantic sphere of students, corresponding to different styles of learning activities. The author proves effectiveness of methodical recommendations on the use of the system of psychological and pedagogical methods of formation and development of the system of personal senses in the educational process.

Keywords: personal semantic sphere, the learning process, sense technology impact

Введение. Понятие учебного процесса, с точки зрения «смыслодидактики», отличается определенной спецификой, обусловленной проявлением в нем смысла в качестве задачи, цели, целеполагания, особой формы культуры, определенных переживаний субъектов. Взятый в указанном аспекте учебный процесс выступает как базис смыслового полисубъекта – целостной открытой динамической системы субъектов обучения, отражающей феномен единства развития личностно-смысловой сферы каждого из них, находящихся в субъект-субъектных отношениях, обусловленных совместной учебно-педагогической деятельностью, рассматриваемой как интенцию смыслообразования. В следствии чего традиционных методов и приемов обучения, для развития смысловой сферы недостаточно. Необходимо наличие специальных приемов, лежащих в основе смыслотехники и смыслотехнологии, так как смысловые образования, являясь сравнительно устойчивыми составляющими личностной сферы, изменяются лишь при определенных обстоятельствах, неотъемлемых от анализа реальной жизнедеятельности субъектов обучения.

Формулировка цели статьи. Определение и теоретическое обоснование приемов, лежащих в основе смыслотехнологии, направленной на «малую» динамику трансформации смысла в процессе обучения студентов образовательных организаций высшего образования.

Изложение основного материала статьи. Образовательный процесс направлен в большей степени на «малую» динамику развития, предполагающую обретение смысла в потенциальной (будущей профессиональной) и актуальной (познавательной) деятельности. К процессам «малой динамики» Д.А. Леонтьев относит «смыслообразование» (уровень понимания), «смыслоосознание» (уровень осознания) и «смыслостроительство» (уровень осмысления) [10].

Смыслообразование представляет собой процесс расширения смысловых систем на новые объекты, в результате чего происходит порождение новых производных смысловых структур без «содержательной трансформации смыслов. Оставаясь принципиально инвариантным, исходное смысловое содержание находит для себя новые превращенные формы, перетекая в них и подчиняясь их «формообразующим закономерностям», меняя лишь форму своего проявления в деятельности субъекта» [10]. В результате субъект

объём движения в единицу времени (сутки). Как известно, назначение любой потребности – побуждать организм к её удовлетворению. Следовательно, потребность в моторной активности, выполняя побудительную функцию, обеспечивает взаимодействие организма с окружающей средой и способствует совершенствованию форм адаптации (приспособления).

– *Тренирующая* функция. Глобальное тренирующее влияние физической нагрузки обусловлено тем, что организм реагирует на неё по принципу системности, вовлекая в процесс механизмы адаптации: нейрогуморальную регуляцию, исполнительные органы и вегетативное обеспечение. Согласно теории индивидуальной адаптации, сформулированной Ф.З.Меерсоном [4], в процессе тренировки прослеживаются два этапа: срочная, но несовершенная адаптация и совершенная долговременная адаптация. Срочная адаптация – это генерализованная мобилизация функциональной системы, ответственной за конкретную деятельность (адаптацию) до предельно достижимого уровня. Долговременная адаптация формируется постепенно, в результате длительного или множественного действия на организм физических упражнений.

– *Защитная* функция. Положительный эффект физической тренировки имеет два аспекта: специфический, проявляющийся в выносливости организма к физическим нагрузкам, и неспецифический, выражающийся в повышенной устойчивости к действию других факторов окружающей среды и заболеваниям. Этим определяется защитная (профилактическая) функция систематической двигательной активности. Установлено, что профилактический неспецифический эффект физической нагрузки выражается в повышении устойчивости к боли и отрицательным эмоциям, в улучшении способности к обучению, в повышении устойчивости организма к факторам, вызывающим повреждения сердца и системы кровообращения, появлению которых во многом способствуют стрессы и гипокинезия. Физические упражнения, переводя энергообмен на более мобильный «янтарный» уровень, обеспечивают высокую стрессоустойчивость организма к различным неблагоприятным факторам биологической и (особенно важно) социальной среды. Более того, в процессе ранней эволюции человека интенсивная двигательная активность выступала в качестве единственного врождённого фактора профилактики дистресса.

– *Стимулирующая* функция. При сокращении и расслаблении мышц возбуждаются специальные мышечные рецепторы (проприоцепторы), которые посылают нервные импульсы (потенциал действия) в головной мозг. Чем интенсивнее поток нервных импульсов (биотоков), тем интенсивнее стимулируется головной мозг, особенно кора больших полушарий, то есть повышается тонус коры. Известно, что чем выше тонус коры, тем выше уровень бодрствования. Таким образом, двигательная активность «заряжает» мозг. Недаром физические упражнения в умеренных дозах называют зарядкой: они предназначены не для *тренировок, а для стимуляции*. Двигательная активность в оптимальных дозах стимулирует синтез мозгом «гормонов радости» – эндорфинов, которые вызывают положительные эмоции, тем самым, способствуя гармонизации жизнедеятельности организма.

– *Терморегуляционная* функция. В механизме внутренней теплопродукции организма мышечный компонент составляет значительную долю. Поддержанием температурного гомеостаза организма человек обязан мышечной теплопродукции, которая получила название сократительного термогенеза.

– *Биоритмологическая* функция. Работа организма производится в определённых ритмах (биоритмах). Все биоритмы объединены в систему по принципу иерархичности (соподчинённости). В этой иерархии ведущими являются биоритмы ЦНС (ритмы биотоков головного мозга); остальные биоритмы ведомые. Установлено [9], что ритмическая двигательная активность (бег, ходьба и др.) обладает способностью перестраивать ритмы биотоков мозга, при этом появляются так называемые меченые ритмы. Меченые ритмы могут быть выработаны как в микро-, так и в макроинтервалах времени. Существуют закономерные связи между проявлением меченых ритмов и уровнем работоспособности и тренированности. Чем выше уровень тренированности, тем выше устойчивость меченых ритмов и тем более они выражены.

– *Стабилизирующая ЦНС* функция. Известно, что регулярные оптимальные физические нагрузки положительно влияют на силу, уравновешенность и подвижность нервных процессов, лежащих в основе темперамента. При этом разные по характеру движения неодинаково действуют на различные типологические свойства нервной системы [11]. В частности, в видах спорта, где главным физическим качеством выступает аэробная выносливость, а также, где присутствует высокое психическое напряжение, в основном повышается сила нервной системы. Физические упражнения, требующие постоянного и значительного проявления качеств быстроты (время латентного периода двигательной реакции, быстрота единичного мышечного сокращения, частота мышечных сокращений) главным образом совершенствуют лабильность, динамичность нервных процессов. В то же время регулярные занятия *любыми* физическими упражнениями способствуют уравновешенности нервных процессов. На данный момент известно, что наиболее благотворное влияние двигательной активности на темперамент, эмоционально-волевые, коммуникативные проявления личности [6, 8, 10] наблюдается в детском, юношеском и особенно в подростковом возрасте, когда нервная система претерпевает огромные нагрузки из-за скачкообразного и гетерохронного развития всех систем организма.

– *Корректирующая* функция. Систематическими физическими упражнениями достигается не только физическое совершенство в узком смысле слова, но и устойчивая согласованность работы всех внутренних органов, а также совершенствование функций нервной системы и психических процессов. У людей со сниженной подвижностью нервных процессов имеют место различные психокомплексы: скованность, угловатость, замедленность восприятия, трудности общения, застенчивость, угрюмость, они вяло на всё реагируют и, сознавая это, нередко страдают, и главное – недооценивают свои возможности, а значит, снижают их. Их типичная черта – нерешительность.

– *Речеобразующая* функция. Доказано, что существует тесная связь речевой функции с двигательной активностью в период раннего детства (особенно это касается тонко координированных движений пальцев рук). В коре больших полушарий центры регуляции движения кисти и речи функционально и морфологически расположены близко и тесно связаны.

– *Творческая (развивающая)* функция. Согласно теории, развиваемой И.А.Аршавским [2], двигательная активность *является ведущим фактором онтогенеза,* но положительный эффект творческой функции двигательной активности в развитии и жизнедеятельности организма может появиться только

20. Философский энциклопедический словарь – ИНФРА. – М, 2002. 576 с.

21. Форум NachFin.info для военных. Архив 2014 года. В. Путин на встрече с выпускниками военных ВВУЗов дал оценку обновленным ВС РФ [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.nachfin.info/SMF/index.php?topic=20922.0, свободный.

22. Хасанова, Г.Ф. Теоретические основы формирования национальной культуры личности в системе общего и профессионального образования. Автореферат дис. … . докт. пед. наук. Казань, 1999. 40 с.

23. Шадрин, В.А. Ценностно-патриотические ориентации военнослужащего: понятие, содержание / В.А. Беловолов, В.А. Шадрин // Мир науки, культуры, образования. 2014 № 2 [45]. С. 171-173.

24. Шадрин, В.А. Армия – школа патриотизма / В.А. Шадрин // Европейский журнал социальных наук. 2014 г. №7 [46]. том 2. С. 302-305.

25. Шадрин, В.А. Аксиологические основания профессиональной деятельности офицера ВВ МВД России / В.А. Шадрин // Историческое наследие Великой Отечественной войны (1941-1945 гг.): Межвуз. науч.-практич. конф. Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2015. С. 178-192.

26. Шадрин, В.А. Воспитание патриотических ценностей курсантов военного института / С.П. Беловолова, В.А. Шадрин // 70 лет Великой Победы: преемственность боевого опыта: Междунар. конф. Петропавловск: ВИ ВВ МВД Республики Казахстан, 2015. С. 68-71.

27. Шадрин, В.А. Воспитание патриотизма курсантов как важнейшее направление воспитательной работы в ВИ ВВ МВД России / В.А. Шадрин, В.А. Беловолов, С.П. Беловолова // Историческое наследие Великой Отечественной войны (1941-1945 гг.): Межвуз. науч.-практ. конф. Новосибирск: НВИ ВВ МВД России, 2015. С. 205-215.

Педагогика

УДК: 37.032.2

доктор педагогических наук, доцент Шелехова Людмила Валерьевна
Адыгейский государственный университет (г. Майкоп);
старший преподаватель Коркмазов Алим Викторович
Северо-Кавказский институт повышения квалификации
(филиал) Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ЛИЧНОСТНЫХ СМЫСЛОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В статье рассмотрены приемы смыслотехнического воздействия, направленные на «малую» динамику развития и трансформации смысла: смыслообразование, смыслоосознание и смыслостроительство. Отмечена необходимость применения критериального аппарата, основанного на идеографическом подходе к определению основных типов личностно-смысловой сферы обучаемых, соответствующих различным стилям учебной деятельности. Доказана эффективность методических рекомендаций по

Литература:

1. Абдуллаев, А.Т. Государственно-патриотическое воспитание военнослужащих внутренних войск МВД России: дис. … канд. пед. наук. М., 2006. 84 с.
2. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс / В.И. Андреев. Казань: Изд-во КГУ. 1996. 566 с.
3. Богатова, И.Б. Интеграция учебных дисциплин в контексте ноосферного мышления (на примере обучения в средних профессиональных учебных заведениях): автореф. дис. … канд. пед. наук. / И.Б. Богатова. Тольятти, 2004. 21 с.
4. Воронович, Б.А. Категория деятельности в историческом материализме / Б.А. Воронович, Ю.К. Плетников. – М.: Знание, 1975. – 154 с.
5. Драгомиров, М.И. Избранные труды. Вопросы воспитания и обучения войск./М.И. Драгомиров.-М.: 1956г. С.686 - 687.
6. Дуранов М.Е., Жернов Б.И. Педагогические проблемы воспитания гражданственности. - Магнитогорск: МГПИ, 1994. - 124 с.
7. Ефремов, О.Ю. Военная педагогика. СПб., 2008. 184с.
8. Забавников, В.Н. Педагогический потенциал клубных объединений в героико-патриотическом воспитании курсантов военных вузов: дис. канд. пед. наук. Тамбов, 2012. 178 с.
9. Ильин, И.А. Путь духовного обновления / Собр. соч. в 10 томах. Т. l. - М.: Русская книга, 1993. С. 328-341.
10. Качура, И.Н. Совершенствование патриотического и интернационального воспитания воинов внутренних войск МВД СССР: дис. … канд. пед. наук. М., 1991. 179 с.
11. Лурье, Л.И. Антропологические рубежи развития личности в системе современного военного образования // Военный профессионализм: стратегия и перспективы развития в современном обществе: Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием. Новосибирск, 2013. С. 138-145.
12. Новиков, А.М. Методология образования / А.М. Новиков. – М., Эгвес, 2002. 320 с.
13. Нуждин, Д.М. Педагогические условия патриотического воспитания курсантов военного вуза: дис. … канд. пед. наук. Екатеринбург, 2004. 208 с.
14. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / РАН. Ин.-т рус. языка им В.В. Виноградова. –4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
15. Рыбчинчук, А.С. Педагогические основы патриотического воспитания молодых офицеров (по опыту частей и подразделений РВСН): автореф. дис. . канд.пед.наук. -М., 1997. 26 с.
16. Сластёнин, В.А. Субъектно-деятельностный подход в общем и прфессиональном образовании / В.А. Сластёнин. – М.: Магистр-Пресс,.2000. 488. с.
17. Соловьёв, В.С. Философские начала цельного знания / В.С. Соловьёв. – М., 1990. 234 с.
18. Суворов, А.В. Наука побеждать. М.: Воениздат, 1943. – 41 с.
19. Суколенов, И.В. Теория и практика гражданского образования в общеобразовательных учреждениях России (историко-педагогические аспекты): автореф. дис. … д-ра пед. наук. М., 2001. 41с.

при систематической умеренной (оптимальной, адекватной) физической нагрузке.

Всё это свидетельствует о важности двигательной активности. Относительно же мотивации детей и подростков к двигательной деятельности можно добавить, что если у зрелого организма нарушения, вызванные гиподинамией, обратимы, то есть их можно ликвидировать (нивелировать) с помощью своевременной физической нагрузки (на различных уровнях – от спортивной тренировки до ЛФК), то *у растущего организма повреждающий эффект гиподинамии ничем не компенсируется*. Кроме того, сформированный динамический стереотип поведения изменять человеку сложно. Поэтому, проблема состоит в том, что дожидаться появления болезней гиподинамии у молодого человека, а затем переводить его активность в направлении здоровьесбережения – путь малопродуктивный с любой (медико-биологической, психолого-педагогической, социально-экономической и пр.) позиции.

В целом, множество исследований доказывают важность мотивации молодёжи к двигательной активности, но кардинального, тем более единственно правильного пути пока не найдено. Индивидуально-личностный, дифференцированный подход хорош в теории, или в психолого-педагогическом эксперименте, но в общеобразовательной практике трудно реализуем в массе обучающихся.

По нашему мнению, в физкультурной деятельности перспективно больше опираться на повышенную склонность молодёжи к познанию нового, саморазвитию, самопознанию. Подобные процессы креативные, творческие. Следовательно, чтобы двигательная активность, переходя в категорию деятельности, превратилась в оздоровительную (точнее – самооздоровительную), она должна быть творческой, включать больше умственной деятельности. Умственная же деятельность по смыслу – потребность думать, радость познавать новое. Для физкультурно-оздоровительной деятельности это радость учащихся узнавать себя и товарищей в своих и их психофизических возможностях, радость самопознания, осуществляемая в *успешной* двигательной деятельности. В целом это познавательная потребность личности, характеризующаяся, прежде всего, внутренней активностью: личность сама ищет смену впечатлений, новую информацию, испытывает нужду в самом процессе познания. Удовлетворения этой потребности часто не хватает на учебных занятиях по физической культуре. Поэтому на них *необходима бóльшая смена впечатлений,* разумеется, лучше всего на базе успешной двигательной деятельности, поскольку гиперрефлексия на базе снижения уверенности в себе (своих возможностях, способностях) чревата здоровьезатратными психофизическими личностными трансформациями.

Выводы:

1. Двигательная активность, кроме своей основной (моторной) функции, обеспечивающей взаимодействие организма с окружающей средой и его адаптацию, запускает и определяет множество ключевых процессов, *оптимизирующих жизнедеятельность* человека [3].

2. Категория *оптимальности жизнедеятельности* входит своей сущностной стороной во многие определения здоровья. Однако, у большинства учащихся, молодых людей ещё не накоплен опыт болезней, молодой, растущий

организм зачастую так или иначе с ними справляется. Поэтому, оздоровление для молодого человека – категория неконкретная, расплывчатая. Жизнедеятельность же молодого человека, как правило, разнонаправленная, а постоянно замыкаться на проблемах оздоровления в ущерб развития других личностных сфер нет возможности.

3. В связи с этим считаем, что в проблеме оздоровления (особенно мотивации оздоровления) учащейся молодёжи с использованием двигательной деятельности имеет смысл сместить акцент исследований и практики занятий двигательной деятельностью *с утилитарно организменного на личностный уровень*. Это рационально и перспективно, поскольку многие социальные и психолого-педагогические феномены, относящиеся к культуре здоровья и физической культуре, до сих пор не исследованы полностью.

Литература:

1. Алексеева Л.Ф. Теоретический анализ ведущих концепций учения об активности личности в психологии : автореф. дис. … докт. психол. наук. – Новосибирск, 1996. – 55 с.

2. Аршавский И.А. Биологические и медицинские аспекты адаптации и стресса в свете физиологии онтогенеза // Актуальные процессы современной физиологии. – М.: Наука, 1976. – С. 144-191.

3. Бароненко В.А., Рапопорт Л.А. Здоровье и физическая культура студента / Под ред. В.А.Бароненко: Учеб. пособие. – М.: Альфа-М, 2003. – 352 с.

4. Меерсон Ф.З., Пшенникова М.Г. Адаптация к стрессовым ситуациям и физическим нагрузкам: Монография. – М.: Медицина, 1988. – 256 с.

5. Немов Р.С. Психология: В 3-х кн. Кн. 2: Психология образования. 3-е изд. – М.: Владос, 2003. – 608 с.

6. Пономарёв Н.И. Социальные функции физической культуры и спорта. – М.: ФиС, 1974. – 310 с.

7. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: ЗАО «Издательство “Питер”», 1999. – 416 с.

8. Рудик П.А. Психологические аспекты спортивной деятельности // Психология и современный спорт: Сб. науч. работ психологов соц. стран / Сост. П.А.Рудик и др. – М.: ФиС, 1973. – С.14-40.

9. Сологуб Е.Б. Электрическая активность мозга человека в процессе двигательной деятельности. – Л.: Медицина, 1973.

10. Степовой П.С. Спорт как средство социализации личности // Спорт и личность. – М.: ФиС, 1975. – С. 23-37.

11. Ягодин В.В. Социально-педагогическая роль народной физической культуры: Монография. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т., 2004. – 262 с.

с курсантами нами использовались следующие нравственно-патриотические сегменты воинских традиций: воинские ритуалы; элементы воинского быта, духовной культуры и уклада жизни войск; военная музыка и песни; военная лексика и др.; торжественное принятие присяги на плацу; ритуал получения офицерского звания; умение стойко переносить трудности военной службы; благородство и честь во взаимоотношениях офицеров и др.

Одним из педагогических условий формирования готовности будущего офицера к патриотическому воспитанию военнослужащих является практико-ориентированная патриотическая направленность войсковой стажировки курсантов.

Для эффективной реализации практикоориентированной патриотической направленности войсковой стажировки курсантов как одного из педагогических условий формирования готовности будущего офицера к патриотическому воспитанию военнослужащих нам близка позиция Б.А. Воронович в том, что практика, в широком смысле, выступает как основа всей жизни человеческого общества, как важнейший источник научного познания, его движущая сила, питающая познание необходимым реальным материалом. Автор определяет конечную цель познания не в знаниях самих по себе, а в практическом преобразовании действительности, воплощении их в жизнь [4]. Нами реализована идея исследователей (А.М. Новиков, В.А. Сластёнин, Д.В. Чернявский и др.) взаимоотношении теории и практики как одного из определяющих вопросов профессиональной подготовки. При этом мы исходим из того, что практическая деятельность является необходимым элементом профессиональной подготовки специалиста в военном вузе [12; 16].

Мы исходили из того, что в период войсковой стажировки у курсантов наиболее активно формируются отношение к будущей профессиональной деятельности, представления о её содержании и условиях, нормах, ценностях и т.д. Курсанты, решая реальные профессиональные задачи, совершенствуют профессиональные умения и навыки в патриотическом воспитании военнослужащих, приобретают опыт в служебно-боевой деятельности.

Эффективность процесса формирования готовности будущего офицера к патриотическому воспитанию военнослужащих определяется комплексом взаимосвязанных, взаимодополняющих педагогических условий, которые рассматриваются в комплексе, во взаимодействии, взаимообусловленности, в рамках целостного процесса.

Выводы. Таким образом, воспитание патриотизма курсантов - одно из важнейших направлений образовательного процесса в военном вузе, включающий мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный сегменты, обеспечивающие также общественно-государственную, культурную идентификацию, профессиональную адаптацию, самореализацию личности курсанта, офицера и готовность к патриотическому воспитанию военнослужащих.

Президент РФ В.В. Путин на совещании по нравственному и патриотическому воспитанию молодежи в Краснодарском президентском кадетском училище особо подчеркнул, что главное в работе по воспитанию патриотизма не должно быть формальности, все необходимо делать «… искренне и талантливо. Только тогда будет толк» [21].

формирование готовности будущего офицера к патриотическому воспитанию военнослужащих обеспечивалось через реализацию межпредметных связей на основе единства решаемой задачи.

Остановимся на характеристике следующего педагогического условия формирования готовности будущего офицера к патриотическому воспитанию военнослужащих – реализация спецкурса «Патриотическое воспитание военнослужащих».

При разработке спецкурса «Патриотическое воспитание военнослужащих» мы учитывали подход А.П. Беляевой, Г.Ф. Хасановой и др., рассматривающих спецкурс как особый учебный предмет, составленный из содержательных фрагментов разных предметов, среди которых выделяются: ведущая дисциплина, которая выступает интегратором и вспомогательные дисциплины, которые способствуют углублению, расширению, уточнению материала ведущей дисциплины [22].

Спецкурс «Патриотическое воспитание военнослужащих» разрабатывается и реализуется с учётом принципов, сформулированных Е.В. Терещенковой и И.Б. Богатовой: связь образования с жизнью; единство педагогических целей; выделение ведущих идей; прогностическая ценность и информационная емкость; конструктивно-практическая ценность; военно-профессиональный, патриотический контент содержания [3].

Данный спецкурс обобщает объем знаний о патриотическом воспитании военнослужащих, полученных в ходе изучения психолого-педагогических, общекультурных, социально-экономических и гуманитарных дисциплин.

Цель спецкурса – сформировать у курсантов целостное представление о патриотизме, патриотическом воспитании военнослужащих, умения обеспечивать собственное профессионально-личностное развитие в патриотическом воспитании военнослужащих, развивать умения и навыки в процессе служебно-боевой деятельности по патриотическому воспитанию военнослужащих.

В понятие спецкурс мы вкладываем обязательное представление собственного комплекса методических приемов, которые обеспечивают эффективное решение воспитательно-образовательных задач.

Спецкурс отражает насколько многообразна палитра педагогического опыта, какие интересные и результативные формы, методы и приемы используют педагоги в воспитании патриотизма у курсантов и формировании у них готовности к патриотическому воспитанию военнослужащих.

Следующее педагогическое условие формирования готовности будущего офицера к патриотическому воспитанию военнослужащих - патриотическая направленность воспитательной работы с курсантами.

Готовность будущего офицера к патриотическому воспитанию военнослужащих достигается в процессе целенаправленной, организованной воспитательной работы в военных вузах, главной задачей которой является сохранение достижений многовекового военного, служебно-боевого опыта, духовных традиций российской армии, воспитание военно-профессиональных качеств у военнослужащих.

В Концепции воспитания военнослужащих силовых министерств и ведомств Российской Федерации под воспитательной работой понимается комплекс мер, средств форм и методов по решению воспитательных задач.

Для обеспечения патриотической направленности воспитательной работы

Педагогика

УДК:376.3

кандидат психологических наук, доцент Медведева Елена Юрьевна
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент Ольхина Елена Александровна
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород)

ВЗГЛЯДЫ РОДИТЕЛЕЙ НА ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ВУЗЕ

Аннотация. Материалы статьи посвящены проблеме получения лицами с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью высшего образования. В статье уделяется внимание экспериментальным данным о востребованности и значимости высшего образования для родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Приведены примеры представлений родителей о возможностях и существующих трудностях обучения в вузе их детей. Представлены планы и стратегии поведения семьи при определении постшкольной образовательной траектории ребенка с ограниченными возможностями здоровья и инваидностью.

Ключевые слова: лица с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью; инклюзивное высшее образование; студенты.

Annotation. The article is devoted to the problem of obtaining persons with disabilities and disability in higher education. The article focuses on experimental data on usage and impact of higher education for parents raising children with disabilities health and disability. Examples of the views of parents about the opportunities and the issues and challenges of University studies of their children. Presented plans and strategies of behavior of the family in determining post-educational trajectory of the child with disabilities and invalidnosti..

Keywords: persons with disabilities and disability; inclusive higher education; the students.

Введение. Ратификация Россией Концепции ООН о правах инвалидов 2006 года и ориентация государственной образовательной политики на инклюзию привела к коренным изменениям в системе высшего образования [11]. С 2016 года правительство РФ планомерно реализует Межведомственный комплексный план мероприятий по обеспечению доступности профессионального образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Он предусматривает совершенствование нормативной базы, создание сети ресурсных учебно-методических центов по обучению лиц с ОВЗ и инвалидностью, разработку методических рекомендаций, требований к инклюзивному вузу и пр. [6, 7].

Целенаправленная государственная политика, активное внедрение инклюзивной практики в вузы, растущая потребность в высшем образовании среди лиц с ОВЗ и инвалидностью актуализировали научные разработки в этом направлении. В современных исследованиях активно обсуждается проблема создания особых образовательных условий и системы сопровождения этой категории обучающихся в высшей школе. Осуществляется сопоставительный

анализ зарубежных и отечественных позитивных практик обучения студентов с ОВЗ и инвалидностью в вузе [9, 10]. Рассматриваются вопросы социально-психологической адаптации и межличностного взаимодействия обучающихся различных нозологических групп в образовательном пространстве университета. Увеличивается доля исследований, посвященных проблеме востребованности высшего образования среди выпускников, имеющих ограничения по здоровью и инвалидность [2, 4]. Однако работ, изучающих влияние тех или иных факторов на возможности получения лицами с ОВЗ и инвалидностью высшего образования представлено недостаточно, при этом образовательные запросы родителей, воспитывающих данных детей на получение ими высшего образования не являлись предметом специального изучения [1, 3].

В связи с этим нами была предпринята попытка разработать анкету для родителей, воспитывающих детей с ОВЗ и инвалидностью и разместить ее на нижегородском интернет – форуме «НН.ру. Особые дети» и всероссийском интернет-форуме «Дети-ангелы». На базе данных интернет-ресурсов была открыта тема для обсуждения и представлена анкета для заполнения «О возможностях инклюзивного образования в вузах» [12, 13]. Помимо вопросника участникам исследования были предложены темы для дискуссии. Ее проведение позволило получить интересные данные об изучаемом вопросе и выявить личную позицию родителей. Ответы и комментарии респондентов, не желающих участвовать в публичном обсуждении пересылались личным сообщением.

Изложение основного материала статьи. В опросе приняли участие 29 респондентов в возрасте от 32 до 48 лет. Из них 75,8% составили матери и 24,2% отцы, воспитывающие детей с ОВЗ и инвалидностью различных нозологических групп в возрастном диапазоне от 14 до 18 лет. Принимающие участие в анкетировании указали, что они воспитывают в 93,1% случаев одного ребенка с ОВЗ и инвалидностью и 6,9% семей имеют двух детей данной категории.

Из ответов родителей установлено, что 25,8% детей обучаются в общеобразовательной организации по основной образовательной программе. К этой группе школьников относятся слабослышащие дети, дети после кохлеарной имплантации и слабовидящие учащиеся. При этом 19,3% учеников с нарушениями опорно-двигательного аппарата получают образование в форме надомного обучения по основной образовательной программе (ООП). Специальные (коррекционные) школы посещают 54,8% школьников и осваивают адаптированную основную образовательную программу (АООП). В данную группу вошли глухие, слепые, слабовидящие обучающихся, ученики с двигательными и интеллектуальными (умственная отсталость) нарушениями.

География участников анкетирования представлена в 41,3% случаев жителями г. Нижнего Новгорода и Нижегородской области. Родители, проживающие в Москве и Московской области, а также Санкт-Петербурге, Перми, Вологде, Кирове, Самаре, Краснодаре, Челябинске, Владимире и Томске составили 58,7%. По образовательному статусу 68,9% родителей имеют высшее образование, преимущественно экономических и педагогических специальностей, 13,7% участников анкетирования учились в средне специальном учреждении и 17,4% не имеют профессионального образования.

патриотические.

Цели, задачи, содержание и общие педагогические требования к процессу патриотического воспитания военнослужащих, формирования у них чувства патриотизма определяли и круг воспитательных методов и средств.

Далее рассмотрим педагогические условия необходимые для формирования готовности будущего офицера к патриотическому воспитанию военнослужащих. В энциклопедическом словаре термин «условие» определяется как – «то, от чего зависит нечто другое (обусловленное), что делает возможным наличие вещи, состояния, процесса…» [20].

М.Е. Дуранов рассматривает педагогические условия как совокупность организуемых педагогом обстоятельств, объединённых общей целью, взаимозависимых и взаимодополняющих друг друга, направленных на решение педагогической задачи для достижения необходимого результата [6]. Учёный акцент в данной трактовке делает на определение необходимых условий, «которые находятся в комплексе как компоненты, во взаимообусловленности, взаимозависимости, взаимодополения.

Теоретико-методологические основания процесса формирования готовности будущего офицера к патриотическому воспитанию военнослужащих позволяют нам исходить из того, что исследуемый процесс будет результативным при соблюдении нижеперечисленных педагогических условий. Рассмотрим основные положения педагогических условий исследуемого нами процесса.

Первое – последовательная реализация патриотического потенциала учебных дисциплин.

При реализация данного педагогического условия мы исходили из того, что формирование готовности будущего офицера к патриотическому воспитанию военнослужащих целесообразно осуществлять в процессе изучения курсантами различных гуманитарных, психолого-педагогических, военно-профессиональных дисциплин, а также при выполнении служебных обязанностей.

Для привлечения внимания курсантов к патриотическому компоненту содержания курса, раздела, темы нами был определён стимулирующий патриотический материал ценностно-смыслового характера, объединяющий в себе специальные вопросы, метафоры, легенды, афоризмы, отрывки из педагогических и художественных произведений, репродукции, мифы, видео-аудиоматериалы и др.

Восприятие учебного материала обеспечивалось путем организованного наблюдения, чтения текстов, обсуждения и др. Осмысление материала обеспечивалось с помощью установления и понимания связей, противоречий, зависимостей, имеющихся в изучаемом предмете. Применение усвоенных знаний и умений проходило в войсковой служебно-боевой практике.

В процессе изучения социально-экономических и гуманитарных дисциплин курсанты приобретали знания о научной, философской, художественной и языковой картинах мироздания и месте человека в нем; о социальных явлениях и процессах; о взаимодействии социума и личности; о роли патриотических факторов, влияющих на сознание общества и цивилизацию; о противоречиях в обществе; особенностях патриотического воспитания и т. д.

Таким образом, в процессе изучения дисциплин гуманитарного цикла

рассматривается как важнейшая духовно-нравственная и социальная ценность. Обеспечивает формирование и развитие личности военнослужащего, обладающего качествами патриота, успешно выполняющей обязанности в мирное и военное время [24].

Формирование у будущего офицера патриотического мировоззрения и его готовности в последующем к патриотическому воспитанию военнослужащих – многофакторный процесс. Данный процесс предполагает учет и реализацию в воспитательной работе преподавателями и командирами курсантских подразделений совокупности объективных и субъективных факторов и условий.

Готовность мы рассматриваем так же как его трактует словарь С.И. Ожегова, готовность это «состояние, при котором все сделано, все готово для чего-нибудь» [14].

В системе подготовки будущих офицеров к воспитательно-патриотической работе с военнослужащими большое значение имеет их теоретическая и научно-методическая подготовка, правильное понимание сущности патриотизма.

Ведущая роль в патриотическом воспитании будущего офицера во время учебы в высшем военно-учебном заведении отводится существующей системе воспитательной работы вуза. Патриотическое воспитание в вузе базируется на общечеловеческих ценностях, лучших образцах мировой и национальной культуры, героической истории и традициях российской армии. При этом главные патриотические воспитательные задачи реализуются в процессе воинской службы, повседневной жизни воинских коллективов, в совместной учебной, научной и других видах деятельности обучающихся, руководящего состава, преподавателей и командиров курсантских подразделений.

В воспитательной работе по воспитанию патриотизма у курсантов большую роль играет личность офицера-педагога, командира подразделения, их командирские и личностные качества, ценностно смысловые ориентиры. Их субъектный опыт боевых действий как живой пример для курсантов проявления истинного патриотизма как защитников Отчизны. А также наличие богатых исторических образовательных традиций и вековая культура военных вузов России.

Важное значение имеет воспитательная направленность образовательного процесса, которая обязана развивать у будущего офицера такие высокие моральные качества, присущие российскому офицеру, как любовь к родине, к профессии офицера, к военному делу, личную ответственность за боевую готовность вверенного подразделения. Решение этих задач достигается хорошей организацией учебных занятий, высокой требовательностью преподавателей, по вопросам усвоения будущими офицерами пройденного материала, а также организованностью и высокой дисциплиной курсантов на учебных занятиях и вне занятий.

В результате овладения совокупностью общетеоретических и специальных знаний, комплексом психолого-педагогических умений и навыков, сформированости личностно-деловых качеств можно говорить о готовности будущих офицеров к патриотическому воспитанию военнослужащих.

В войсках при осуществлении подготовки военнослужащих, офицеры обучают и воспитывают их, формируя необходимые качества, в том числе

Широкая география участников анкетирования и их живой интерес к заявленной теме свидетельствуют о том, что проблема получения высшего образования является обсуждаемой и крайне актуальной для многих семей, воспитывающих детей с ОВЗ и инвалидностью. Это подтверждают не только ответы и комментарии респондентов, но и широкая дискуссия, развернувшаяся на форуме. В 75,9% случаев родители ответили, что они планируют поступление своего ребенка в вуз и эти планы полностью совпадают с желанием и намерениями их детей. Однако некоторые родители детей, находящихся на надомном обучении уточнили, что их ребенок еще не определился с будущей профессией.

Не планируют поступление своих детей в вуз по различным причинам 24,1% родителей. Среди них 10,3% мужчин считают высшее образование «ненужной» и «бесполезной» тратой времени и сил для своих слабослышащих детей. По мнению отцов, они должны получить, прежде всего рабочие специальности. Главной причиной не поступления в вуз 3,4% женщин называют тяжелое двигательное нарушение, не позволяющее ребенку самостоятельно передвигаться, невозможность в получении высшего образования лицами с умственной отсталостью адекватно оценивают 3,4% респонденток. Участники анкетирования (7%) считают основным препятствием для обучения в высшей школе отсутствие в образовательных организациях доступной среды.

Желание обеспечить своему сыну или дочери получение высшего образования в понимании родителей неразрывно связывается и с возможностью их ребенка с ОВЗ в будущем удачно устроится на работу. Рассматривая высшее образование, как важнейшее условие социализации своих детей, родители в 82,7% случаев уверены, что наличие вузовского диплома значительно повысит шансы детей с ОВЗ и инвалидностью на трудоустройство в условиях современной жесткой конкуренции.

Заранее продумывая жизненные перспективы своих детей, родители при этом не расширяют свою осведомленность в области инклюзивного высшего образования. Не смотря на активное продвижение его идеи и государственную поддержку, семьи будущего абитуриента с ОВЗ и инвалидностью не осведомлены в 86,2% случаев о вузах, создающих особые образовательные условия и реализующих инклюзивную практику в целом. Остальные 13,8% респондентов (жители Москвы и Московской области) рассказали, что знают о современных тенденциях, но назвать конкретные учебные заведения затрудняются.

В этой связи важно подчеркнуть необходимость развертывания более масштабной информационной компании самих вузов, профильных ведомств и СМИ о позитивном опыте инклюзивного высшего образования в нашей стране. Недостаточное внимание уделяется официальным сайтам образовательных организаций, где в соответствии с Постановлением Правительства от 17 мая 2017 г. № 575 и приказом Рособрнадзора от 29 мая 2014 г. № 785 должна размещается достоверная и полная информация об условиях получения высшего образования инвалидами различных нозологических групп, сведения об архитектурной доступности, условиях приема и т.д.

Все респонденты, участвующие в анкетировании, были единодушны во мнении о том, что в университетах наличие специальных условий является обязательным компонентом образовательного пространства. Однако

представления о перечне и механизмах реализации этих условий у родителей крайне разнообразны. К сожалению, никто из родителей не продемонстрировал знаний о происходящих изменениях на уровне законодательных актов о порядке приема, обеспечения доступности высшего образования, проведения промежуточной и итоговой аттестации для лиц с ОВЗ и инвалидность и пр. Традиционно родители ратовали за расширение льгот для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью. Все участники опроса утвердительно высказались за обязательное предоставление льгот при поступлении, во время обучения и при трудоустройстве на работу. Вероятно, недостаточный уровень компетентности в этом вопросе связан с тем, что многие дети респондентов еще не достигли возраста абитуриента.

Следует подчеркнуть тот факт, что не во всех обсуждаемых вопросах родители были в полном согласии друг с другом. Острый спор вызвал вопрос о предполагаемой форме получения высшего образования. По вполне понятным причинам семьи, воспитывающие детей с двигательными нарушениями отдавали предпочтение дистанционному обучению. Родители слепых и слабовидящих детей высказали резко отрицательное мнение о дистанционной форме обучения, считая его одним из способов изоляции детей с ОВЗ и инвалидностью. Родственники слабослышащих детей заняли нейтральную позицию, но уточнили, что могут возникнуть проблемы с объемом и качеством освоения дистанционной образовательной программы.

Живой отклик и широкое обсуждение вызвал вопрос о возможных трудностях, с которыми столкнутся будущие студенты с ОВЗ и инвалидностью. 20,6% родителей воздержались от комментариев по этому вопросу полагая, что у их детей не будет проблем с обучением в высшей школе. Некоторые из них подчеркнули, что даже если они и возникнут, то «студент, будучи уже взрослым и самостоятельным человеком должен справится с ними самостоятельно и не вовлекать в них родителей».

Большая часть семей, участвующих в анкетировании представила своеобразный рейтинг предполагаемых трудностей обучения их детей с ОВЗ и инвалидностью в вузе. Лидирующие позиции у 69,9% респондентов занимает проблема отсутствия доступной среды в этих образовательных организациях. На втором месте у 34,4% опрошенных стоят сложности в общении и взаимодействии со сверстниками. При этом 13,7% участников исследования видят проблему только в высокой стоимости обучения, а 10,3% волнуются по поводу овладения их ребенком образовательной программы, рассчитанной «на здоровых детей».

С сожалением приходится констатировать, что семьи, чьи дети с ОВЗ и инвалидностью обучаются в массовой школе чаще всего беспокоятся о вероятно «предвзятом» отношении к обучающимся с ОВЗ и инвалидностью со стороны преподавателей. Из ответов всех респондентов, описывающих те или иные возможные трудности обучения в вузе, достаточно открыто прослеживается стремление проецировать проблемы, характерные для школьной жизни ребенка на ступень высшего образования. Опираясь на примеры из школьной практики, они делали вывод о высокой доле вероятности их повторения в высшей школе.

Родители склонны переносить выработанную модель взаимодействия со школой в вуз. Они планируют оказывать своему ребенку всестороннюю поддержку для решения или предупреждения возникающих проблем.

подлинного патриотизма, мужества и стойкости и всегда помнить высказывание великого Суворова, который говорил: «Мне солдат дороже себя»», - подчеркнул Президент [21].

Великие русские полководцы и государственные деятели П.А. Румянцев, А.В. Суворов, М.И. Кутузов, М.И. Драгомиров и др. отмечали, что армия - это структура с огромным духовно-нравственным, патриотическим потенциалом. Патриотическая работа в русской армии должна вестись с опорой на историю, воинские традиции и ритуалы, с использованием военной символики, материального и морального стимулирования, придавая большое значение личному примеру командира [5; 18].

У В.С. Соловьёва истинный патриотизм выражается в чувстве долга перед Родиной, а наивысшим проявлением этого долга — военная служба [17].

В Философском словаре патриотизм трактуется «как стремление людей к экономическому, социальному и культурному развитию своей родной страны, как защита ее от иноземных захватчиков» [20].

По И.А. Ильину, «русская армия всегда была школой патриотической верности», она выступала как «наша сила, наша надежда, основа нашего национального существования. Армия невозможна без патриотизма и жертвенности» [9].

Проблема воспитания патриотизма представлена многоаспектно в социальных, гуманитарных науках и в практической деятельности, что подтвердил проведённый анализ литературных источников.

Патриотическое воспитание характеризуется: как реализация патриотических идей и чувств в практической деятельности, побуждение к патриотическому самовоспитанию (А.С. Рыбчинчук); как организованная, целенаправленная, систематическая деятельность по формированию и развитию у военнослужащих патриотических знаний, убеждений, чувств, сознания, высоких патриотических качеств, выражающихся в добросовестном выполнении воинского долга в ходе служебно-боевой деятельности (А.Т. Абдуллаев) и др. [1; 7; 10; 15].

Патриотическое воспитание подчиненных является одним из главных направлений в воспитательной деятельности будущего офицера, составляет его основу и в большей степени определяет ее результативность. Обязательным условием осуществления этого направления воспитательной деятельности должен быть высокий уровень патриотической воспитанности самого будущего офицера.

Цель патриотического воспитания направлена на распространение среди военнослужащих патриотических идей, утверждение в создании воинов чувства долга, чести, совести, любви к Родине, гордости за Отечество, готовности к его защите.

В.М. Нуждин, В.Н. Забавников, И.П. и др. [8; 13] определяют патриотическое воспитание курсантов как сложный, напряженный, длительный и непрерывный процесс, представляющий собой совокупность последовательных действий для достижения какого-либо результата.

И.В. Суколенов обращает внимание на глубокое систематическое обогащение всех сторон воспитательной работы патриотическим содержанием [19].

Воспитание патриотизма военнослужащих на современном этапе заключается в возрождении чувства истинного патриотизма, которое

work we will consider the pedagogical conditions providing success of formation of readiness of future officer for patriotic education of the military personnel.

Keywords: future officers, pedagogical conditions, patriotic education, military personnel.

Введение. Характер преобразований, происходящих сегодня в войсках, с особой остротой ставит вопрос о подготовке военных кадров и личности военного специалиста. Время показывает несовершенства системы и ставит новые задачи перед профессиональным образованием.

Подготовка военного специалиста соответствующего современным требованиям - задача государственной важности. Ценность его как личности представляет собой понимание значимости своего участия в деле исключительной государственной важности - защите Отечества [11].

Подготовка профессиональных военных кадров требует современных подходов к образованию, обучению и воспитанию курсантов в высших военно-учебных заведениях, предъявляя к ним высокие требования. Главная цель происходящих реформ заключается в том, чтобы одновременно с реформированием войск сформировать адекватную систему профессиональной подготовки офицерских кадров, отвечающую новой структуре и современным задачам войск, обеспечивающую качественное повышение профессионализма офицеров, способных компетентно выполнять служебно-боевые задачи на всем профессиональном пути [11].

Воспитание военнослужащих сильными духом, высоконравственными, с развитым чувством патриотизма — одна из главных задач профессиональной подготовки. Особую значимость на настоящем этапе формирования общества приобретает степень профессионального мастерства офицерских кадров и их готовности к воспитательной деятельности в войсках.

Процесс профессиональной подготовки рассматривается не только как подготовка высококвалифицированных кадров, но и формирование личности будущего офицера, как носителя высокой нравственности, профессионально-педагогической культуры и традиций своей страны. Для того чтобы обучать и воспитывать подчиненных, офицер должен обладать высокой профессионально-педагогической подготовкой [27]. Патриотическая воспитанность будущего офицера составляет основу его готовности к подобному виду деятельности.

Изложение основного материала статьи. Уже сегодня необходимо повысить патриотическую направленность военного образования, для обеспечения максимальной эффективности подготовки кадров способных выполнять поставленные задачи в любых условиях [25]. Формирование личности будущего офицера в стенах вуза, способного воспитывать патриотов России, которые могли бы стать опорой своей стране, зависит от множества воспитательных влияний, которые специально продумываются в образовательном процессе военного института [27].

Президент РФ В.В. Путин в Кремле на встрече с выпускниками военных вузов, обращаясь к выпускникам, отметил: «Офицерский корпус – особое воинское общество, сплоченное общими задачами защиты Родины и духовными ценностями». И призвал их «самое серьезное внимание уделять работе с личным составом». «Ваш долг не только научить солдат владению современным оружием и техникой. Но вы должны воспитывать их на примерах

Преимущественно мамы видят ее в необходимости систематически посещать вуз, следить за успеваемостью ребенка, беседовать с преподавателями, работниками деканата и администрацией, сопровождать молодого человека до вуза, во время обучения и пр. Многие планируют помогать студенту с ОВЗ и инвалидностью выполнять контрольные и самостоятельные работы, тесты и т.д. Встречались мнения о том, что преподаватели вуза должны предоставлять студенту с ОВЗ и инвалидностью индивидуальную коррекционную работу.

Данная модель родительского поведения оказывается мало эффективной. На ступени высшего образования сам студент с ОВЗ и инвалидностью должен становится активным субъектом инклюзивной практики и проявлять должную самостоятельность в учебной деятельности. Постоянное присутствие матери в жизни студенческого коллектива, на занятиях выступит препятствием на пути выстраивания адекватных отношений с сокурсниками. Данный факт со стороны студенческой аудитории также будет воспринят неоднозначно, что в целом не будет способствовать установлению конструктивного взаимоотношения.

Обобщая ответы родителей, необходимо подчеркнуть, что они концентрируют свое внимание на проблемах получения высшего образования их детьми, связанных с внешними обстоятельствами: неготовность вуза, трудности в общении их ребенка с преподавателями и однокурсниками и т.д. Однако сложности, связанные с рациональным выбором ребенком и семьей будущей профессии, с учетом потенциальных возможностей абитуриента не стали предметом специального обсуждения родительской общественностью. Они оставили без внимания адекватность выбора будущей профессии и профиля подготовки обучающегося с ОВЗ и инвалидностью в контексте профессиональной пригодности и востребованности на рынке труда. Наличие медицинских противопоказаний и вопросы профпригодности, возможности трудоустроится по профессии при наличии определенных ограничений, в частности речевых дефектов у будущего логопеда и пр.

О недостаточном внимании родителей к данной проблеме свидетельствуют ответы по теме будущей профессии и выбора направления подготовки. 51,7% респондентов высказали точку зрения о том, что их ребенок выберет ту профессию, которую захочет и перечислили возможные варианты; врач, бухгалтер, управленец, менеджер и пр. 27,7% участников дискуссии не смогли представить варианты профессий, т.к. еще не определились с окончательным выбором. Только 20,6% отметили, что желание ребенка безусловно необходимо поддерживать, но при выборе будущей профессиональной деятельности следует учитывать степень и особенности ограничений по здоровью.

Выводы. Таким образом, анализ взглядов родителей на проблему обучения детей с ОВЗ и инвалидностью в вузе позволяет констатировать ярко выраженную родительскую иждивенческую позицию, проявляющуюся в высоких требованиях к высшей школе и низкой способности в оказании рациональной помощи своему ребенку в выстраивании дальнейшей образовательной траектории. Для этого требуется проведение серьезной работы со стороны образовательных организаций по повышению родительской компетентности в вопросах выбора будущей профессии лиц с ОВЗ и инвалидностью с учетом медицинских противопоказаний и профессиональной пригодности. Анализ анкет выявил, широкий круг родительских опасений по

поводу обучения студента с ОВЗ и инвалидностью, что также требует особого внимания со стороны специалистов. Необходимо усилить преемственность в работе вуза и школы на этапе предпрофессиональной подготовки и активнее включать семью в процесс профориентационной работы с потенциальными абитуриентами с ОВЗ и инвалидностью.

Литература:

1. Алексеев, О. Л. Профессиональное образование инвалидов по зрению [Текст]: метод. пособие / О. Л. Алексеев, Д. В. Алексеева. – Екатеринбург: Издатель Калинина Г. П., 2007. – 84 с.

2. Артемьева Т.В. Психологическое сопровождение студентов в инклюзивном пространстве вуза // Инклюзивное профессиональное образование. – Челябинск: Изд-во Челябинского университета, 2015. – С. 161–164.

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

4. Мартынова Е. А. Организация инклюзивного обучения инвалидов и ли с ОВЗ в профессиональных образовательных организациях: учебное пособие / Е. А. Мартынова, Д. Ф. Романенкова, Н. А. Романович. – Челябинск. 2016. 101 с.

5. Методические рекомендации по адаптации образовательных программ высшего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ): учебное пособие / сост. В.К. Шаповалов, Н.М. Борозинец, Г.Ю. Козловская, А.Э. Гапич. - Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2016. – 200 с.

6. Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса : утверждены Минобрнауки России 08.04.2014 N АК-44/05

7. Методические рекомендации по обучению студентов с ОВЗ / под ред. Б.Б. Айсмонтаса, И.В. Быстровой : учеб. пособие для преподавателей сферы высшего профессионального образования, работающих со студентами с ОВЗ. – М.: МГППУ, 2013. – 43 с.

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

9. Рыжова О. Условия получения высшего образования для учащихся с ограниченными возможностями здоровья // Доступность высшего образования для инвалидов: проблемы и перспективы: сб. научн. ст. / под ред. Д.В. Зайцева. – Саратов : Научная книга, 2004. – С. 98

10. Ярская-Смирнова Е.Р., Романов П.В. Доступность высшего образования для инвалидов // Университетское управление. – 2005. – № 1(34). – С. 89–99.

11. Федеральный закон «О ратификации конвенции о правах инвалидов» от 03 мая 2012 г. № 46-ФЗ

12. Интернет – форум «Дети Ангелы». URL:

гвардии России // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – №52. С. 377 – 383.

18. Социологический словарь ИАЦ «SOCIUM». - URL: http: http://www.socium.info/dict.html (дата обращения: 15.09.2017).

19. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М., 1994.

20. Беловолов В.А., Беловолова С.П. Пивоваров Р.В. Готовность будущих офицеров к воспитанию ценностей военной службы // Проблемы высшего образования. Тихоокеанский государственный университет – Хабаровск. 2017. Том 2. с. 143 – 146.

21. Биденко Р.А., Волошина Т.В. Стили совладания с боевым стрессом у офицеров подразделений специального назначения войск национальной гвардии РФ // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 53. – Ч. 3. – С. 357 – 362.

Педагогика

УДК 37.015

преподаватель кафедры служебно-боевого применения сил специального назначения факультета (сил специального назначения), майор Шадрин Вадим Александрович
Новосибирский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Новосибирск);
помощник начальника отделения по работе с личным составом бригады, капитан Ушаков Олег Станиславович (г. Красноярск)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА К ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В ВОЕННОМ ИНСТИТУТЕ

Аннотация. Настоящая статья посвящена проблеме формирования готовности будущего офицера к патриотическому воспитанию военнослужащих в стенах военного вуза. Войска национальной гвардии как гарант государственности ежедневно решают возложенные на них ответственные задачи и являются опорой для верховного главнокомандующего. Современный мир очень изменчив, поэтому войска, как и военно-профессиональное образование должны своевременно и оперативно совершенствоваться. В нашей работе мы рассмотрим педагогические условия, обеспечивающие успешность формирования готовности будущего офицера к патриотическому воспитанию военнослужащих.

Ключевые слова: будущие офицеры, педагогические условия, патриотическое воспитание, военнослужащие.

Annotation. The present article is devoted to a problem of formation of readiness of future officer for patriotic education of the military personnel in military higher education institution. Troops of NG as the guarantor of statehood daily solve the responsible problems assigned to them and are a support for the Supreme Commander. The modern world is very changeable therefore troops, as well as military professional education have to be improved in due time and quickly. In our

В современных педагогических науке и практике накоплен определенный практико-теоретический опыт в подходах к решению работы с военнослужащими девиантного поведения. Основополагающим для решения этой проблемы является само понимание девиантного поведения, которое рассматривается в зависимости от образующих его девиаций и комплекса профилактических мер, предполагающих использование специфических форм, методов и средств.

Литература:

1. Барабанщиков А.В. Актуальные проблемы педагогики и психологии высшей военной школы. М., 1980.

2. Беловолова С.П., Скворцов И.М., Бунин С.В., Беловолов В.А. Проблемные вопросы процесса адаптации курсантов первого курса к обучению в военных вузах внутренних войск МВД России // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 10. С. 289 – 297.

3. Беловолов В.А., Матвеев Д.Е., Беловолова С.П., Султанбеков Т.И. Культура межнационального общения: категоризация, интерпретация и социокультурный подход // Гуманитарные науки и образование в Сибири. 2014. № 6 (18). С. 155 – 160.

4. Большая психологическая энциклопедия. – М.: Эксмо, 2007. – 489 с.

5. Большой энциклопедический словарь. изд 2-е, перераб. и доп. – М.: БРЭ; СПб.: Ноит, 2002. – 1454 с.

6. Гальперин П. Я.. Введение в психологию. – М., 1976.

7. Герасимов В.Н. Развитие превентивной теории и практики в Вооружённых Силах России.: Дис. д-ра пед. наук. М.: ВУ, 1996.

8. Дмитриев А.И., Емельянов О.А., Киевский А.В. Ретроспективный анализ процесса педагогической профилактики девиантного поведения военнослужащих внутренних войск и обеспечение надежности их профессиональной деятельности: сб. науч. ст. медународ. науч.практич. конф. – Новосибирск: НВИ ВВ имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России, 29 декабря 2014. – 439 с.

9. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – М.: Русский язык, 2000

10. Леонгард К. Акцентуированные личности. – Ростов–на–Дону, 1997.

11. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975.

12. Олпорт Г. Личность: норма и аномалия. – М.,1980.

13. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка. 100 000 слов, терминов и выражений / С.И. Ожегов. - М.: Мир и обозрение, 2015. – 1376 с.

14. Платонов К. К. Структура и развитие личности. – М., 1986.

15. Коджаспирова Г.М, Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. – М.: Академия, 2003. – 176 с.

16. Померлян А.Н., Даничев Н.В., Беловолов В.А. Культурологический подход и правовая культура офицера внутренних войск МВД России: методологический анализ // В сборнике: Направления и перспективы развития образования в военных институтах внутренних войск МВД России Сборник научных статей VII Международной научно-практической конференции: В 2 частях. Под общ. ред. С.А. Куценко. 2016. С. 320-327.

17. Рябков Д.В., Беловолов В.А., Беловолова С.П. Ценностные основания служебно-профессионального долга будущего офицера войск национальной

http://forum.detiangeli.ru/index.php?PHPSESSID=m3bvjnd9iu0o008ogoav3utj83&

13. Интернет-форум «Особые дети». URL: https://www.nn.ru/community/nashi_deti/special/

Педагогика

УДК 372.851

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры математики и методики преподавания математических дисциплин
Назиев Асланбек Хамидович
Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина (г. Рязань),
профессор кафедры теории и методики естественно-математического образования и ИКТ
Рязанский институт развития образования(г. Рязань)

АВТОРСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ООО В ОТНОШЕНИИ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. Мы показываем, что авторская концепция гуманитарно-ориентированного преподавания математики полностью покрывает требования ФГОС ООО к метапредметным и предметным результатам освоения основной образовательной программы, а требования к личностным результатам существенно перекрывает, — обнаруживая и восполняя тем самым некоторые существенные упущения стандарта.

Ключевые слова: ФГОС ООО, концепция преподавания математики, доказательство, логическое мышление, образное мышление.

Annotation. We show that the author's conception of humanitarian-oriented mathematics teaching fully covers the requirements of the Federal State Educational Standard of the Fundamental General Education (FSES FGE) for the meta-subject and subject results of mastering the basic educational program, while the requirements for personal results it significantly overlap. Thus some significant omissions in the standard are revealing and filling.

Keywords: FSES FGE, conception of mathematics teaching, proof, logical thinking, imaginary thinking.

Введение. Российская школа переходит на новый стандарт обучения — Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Основного Общего Образования, коротко — ФГОС ООО, далее — просто Стандарт.

«Стандарт устанавливает требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования:

личностным, включающим готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, правосознание, способность ставить

цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме;

метапредметным, включающим освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории;

предметным, включающим 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, научных представлений о ключевых теориях, типах и видах отношений, владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приемами» [1].

«В основе Стандарта лежит системно-деятельностный подход», — заявляется в п. 5 Стандарта. Однако в нём ничего не говорится о том, какою должна быть эта деятельность. И это понятно, поскольку конкретные черты деятельности определяются спецификой изучаемого предмета. Математика в этом отношении находится на особом положении, ибо в ней имеется ключевая деятельность, включающая в себя все остальные виды деятельности, — это деятельность по открытию доказательств. Сошлёмся в этой связи на наши работы (см., в частности, [2] и [3]), в которых сформулирована и обоснована концепция гуманитарно-ориентированного преподавания математики. Приведём положения этой концепции.

КОНЦЕПЦИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ

1° *Математика — это доказательство.*

2° *Преподавать математику — значит систематически побуждать учащихся к открытию собственных доказательств.*

3° *Преподавание математики является незаменимым средством формирования человека культурного: мыслящего, нравственного и свободного.*

Как видим, положение 2 нашей концепции прямо нацеливает на открытие нового, причём не эпизодически, на так называемых «уроках открытия нового знания», а *систематически*, как и должно быть при *системно*-деятельностном подходе. Этим полностью покрываются требования Стандарта к предметным результатам освоения основной образовательной программы.

Относительно метапредметных результатов заметим, что вся математика является в системе образования метапредметом. Как писал Д. Пойа [4, С. 309]: «Пределы математики — это вся область доказательных рассуждений, относящихся к любой науке, достигшей такого уровня развития, при котором основные положения этой науки могут быть сформулированы в абстрактной форме». Тем самым, первое положение концепции полностью покрывает требования Стандарта, относящиеся к метапредметным результатам обучения.

Выводы. Изучив научную литературу и нормативно-правовые акты регламентирующие деятельность войск национальной гвардии Российской Федерации мы исходим из того мнения, что нормой для военнослужащих будут являться недопущение чрезмерного употребления алкоголя, соблюдение установленных Общевоинскими уставами Вооруженных Сил Российской Федерации правил поведения и взаимоотношений, неприятие наркотиков [19, 20, 21]. В противовес этим нормам выступают девиации (правонарушения, алкоголизм, пьянство, наркомания, игровая и интернет зависимость, суицидальность и др.), которые и называются девиантным поведением. В войсках национальной гвардии Российской Федерации такие девиации недопустимы, а их наличие является основанием для увольнения и расторжения контракта на прохождение военной службы. Поскольку войска национальной гвардии Российской Федерации по своей природе не являются исправительным институтом, девиантное поведение военнослужащих следует считать противоречащим профессиональным нормам [16, 20, 21].

Мы считаем необходимо отметить, что девиантное поведение военнослужащих может проявляться с разной степенью отклонения от установленных норм. Дифференциация девиантного поведения производится посредством деления на субъектов группы риска с явными признаками устойчиво выраженных девиаций и субъектов группы, в которой не проявляются признаки девиаций [1, 7, 19]. В исследовании Ю.С. Васильева [8] говорится о степени выраженности неуставных отношений как недопустимых для военнослужащих девиаций в общей массе всех признаков девиантного поведения. А в исследовании С.В. Бугаева [2, 7, 17] девиантное поведение противопоставляется нравственной культуре военнослужащих, и степень его выраженности, соответственно, определяется в зависимости от степени выраженности нравственной культуры военнослужащих.

В нашем исследовании мы рассмотрим только те виды девиантного поведения которые, во-первых, оказывают негативное влияние на уставные отношения военнослужащих. Нами в ходе научного исследования были выделены следующие виды девиантного поведения военнослужащих, дезорганизующие уставные отношения: игнорирование приказов, распоряжений командиров; нарушение внутреннего распорядка; агрессивное поведение, грубость; некорректное общение, нецензурные выражения. При этом каждый вид проявляемой девиации (как составной части девиантного поведения военнослужащего) может негативно касаться только личности самого военнослужащего, вносить дезорганизацию в его взаимоотношения и взаимодействие с командиром или нарушать работу целой группы лиц - воинский коллектив, командиры.

Поскольку девиантное поведение имеет многокомпонентный характер, то и работа с военнослужащими девиантного поведения должна быть многоаспектной, чтобы уменьшить вероятность негативного проявления каждого компонента.

Как отмечалось ранее, проявления девиантного поведения у военнослужащих в большинстве случаев, кроме случаев аффективной реакции агрессивного характера, носят осознанный преднамеренный характер, что затрудняет осуществлять безоговорочное прогнозирование и причислять конкретных военнослужащих до совершения ими негативных действий к группе лиц с девиантным поведением [21].

Таким образом, проведенный анализ позволяет выделить видовое определение в нашем исследовании: **девиантное поведение** - это отклоняющееся от действующих социальных норм поведение личности, приводящее к дезорганизации социального окружения, негативному ненормативному взаимодействию социальных субъектов, потенциальной социальной опасности и личностной деградации [1, 6, 7].

От видового определения «девиантного поведения», обратимся к родовому понятию «девиантное поведение военнослужащих» и его специфике. Проведенный анализ научных трудов [1, **Ошибка! Источник ссылки не найден.**, **Ошибка! Источник ссылки не найден.**, **Ошибка! Источник ссылки не найден.**, **Ошибка! Источник ссылки не найден.**, **Ошибка! Источник ссылки не найден.**] позволил выявить, что к причинам возникновения отклоняющегося поведения у военнослужащих являются условия жизни, воспитания, учебы до призыва их на военную службу и дисторсия среды воинской части(подразделения). Как правило, предшествующее социально отклоняющееся поведение наиболее ярко проявляется на первых этапах военной службы, в адаптационный период привыкания к ней.

В современных исследованиях по вопросам отклоняющегося поведения военнослужащих [7, 8, 17] отмечается, что в период адаптации к военной службе призывников и военнослужащих вновь призванных на военную службу по контракту отмечаются разные сложные моменты, среди которых:

- трудности привыкания к специфическим условиям воинской службы (военнослужащего отличают театральное поведение, слезливость, желание вызвать сострадание, малоактивность, инфантильность и т. д.);
- возникновение неуставных отношений (военнослужащего отличают подавленность, угнетенность, его мучает бессонница, он часто желает уйти из части на хозяйственные работы, учения и т. д.);
- личностные проблемы, связанные с проблемами семьи, гендерных отношений (военнослужащего отличают озабоченность, расфокусировка внимания, отстраненность, он склонен часто звонить по телефону, писать письма онлайн и т. д.).

Склонность к девиациям у военнослужащих войск национальной гвардии Российской Федерации часто появляется в связи с желанием отстраниться от выполнения обязанностей военной службы, неприятием установленных правил поведения в подразделении, осознаниемем безысходности ситуации пребывания в воинской части, неспособностью конструктивно разобраться в личностных проблемах. Это, как отражено в некоторых научных исследованиях [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**, 8, **Ошибка! Источник ссылки не найден.**], может привести в крайнем случае к суицидам.

Для определения девиантного поведения военнослужащих очевидным становится уточнение понятия «норма», или «нормативно обусловленное уставное поведение». В отличие от девиации, норма определяет меру допустимого в действиях военнослужащих. Социальная норма, согласно различным трактовкам, понимается как мера, правило, образец, стандарт [7]. Норма определяет границы, в пределах которых тот или иной объект сохраняет свои качества и способность к функционированию, то есть остается самим собой [18, 12]. Социальные нормы представляют собой правила, регулирующие поведение людей в обществе.

Наконец, третье положение концепции не только покрывает, но и значительно перекрывает требования Стандарта, относящиеся к личностным результатам обучения. [Разработчики Стандарта совершенно упустили из виду такие важные личностные качества, как развитое мышление (в том числе образное), способность руководствоваться разумом в убеждениях и помыслах (т. е. духовную культуру по Альберту Швейцеру), правильное понимание человеческой свободы. См. об этом в упомянутых выше работах автора].

Формулировка цели статьи. Подробное обоснование высказанных во Введении утверждений относительно согласованности Стандарта и Концепции вывело бы нас далеко за рамки статьи. Поэтому мы ограничимся демонстрацией этого на примерах. В этом и заключается цель статьи.

Изложение основного материала статьи. Прежде чем приступить к рассмотрению примеров, предупредим читателя, что в традиционной методике слово «доказательство» обычно употребляется в связке со словом «теорема»: говорят «*доказательство*», а имеют в виду «доказательство *теорем*». И в этом не было бы ничего плохого, если бы слово «теорема» понималось так, как оно понимается в математической логике, а именно, как любое предложение, обладающее доказательством. Однако те, кто говорят о «доказательстве *теорем*», под теоремами обычно имеют в виду предложения, называемые так в учебниках (и непременно выделенные в них жирным шрифтом!), а под доказательствами — доказательства именно этих предложений.

— Докажи мне теорему Пифагора, — говорит учитель.
— *Какую* теорему? — спрашивает ученик.
— Теорему *Пифагора*, — повторяет учитель.
— А почему она так называется? — спрашивает ученик.
— Потому, что её доказал Пифагор, — отвечает учитель.
— Так он её доказал? Зачем же я стану ещё раз её доказывать?

Ученик абсолютно прав! Зачем доказывать доказанное, если остаётся ещё столько недоказанного? Нужно дать ученику насладиться доказательством как средством открытия, обоснования, достижения понимания (см. об этом далее), а когда в нём, благодаря этому, проснётся любовь к доказательствам, можно предложить ему самостоятельно доказать теорему Пифагора; он, скорее всего, не справится с этой задачей, вот тогда-то и будет уместно предложить ему посмотреть доказательство теоремы Пифагора как решение задачи, с которой он не справился.

Итак, повторим это, под доказательством мы понимаем здесь любое рассуждение, которое убеждает в истинности какого-либо предложения, независимо от того, называет ли кто-нибудь это предложение теоремой или нет. При этом зачастую сначала открывают доказательство, и лишь потом, анализируя его, формулируют (или просто усматривают), что именно было доказано (примеры см. ниже).

Кроме того, необходимо заметить, что огромное количество людей полагает, что доказательства нужны только для подтверждения истинности предложений. Подчеркнём, что это неверно. Доказательство имеет много других назначений, и в математике, и в обучении ей. Укажем здесь ещё два назначения доказательства в математике: доказательство является а) средством открытия и б) средством достижения понимания. Вместе с уже названным они образуют:

ТРИ ВАЖНЕЙШИХ НАЗНАЧЕНИЯ ДОКАЗАТЕЛЬСТВА В МАТЕМАТИКЕ:
1) привести к открытию,
2) обосновать открытие,
3) помочь понять открытое.

Имеются и другие назначения доказательства в математике, однако все они так или иначе связаны с тремя указанными. Кроме того, имеются назначения доказательства в математическом образовании — те, которые служат делу воспитания личностных качеств, перечисленных в третьем пункте нашей Концепции; желающие найдут обоснование этого утверждения в упомянутых выше работах автора.

Как видим, доказательства имеют важнейшие назначения, как в самой математике, так и в обучении ей. И, тем не менее, мы постоянно встречаемся с укоренившимся в сознании и учителей, и учеников, и их сердобольных родителей резко отрицательным отношением к доказательствам. «Зачем доказывать? — вопрошают они. — Зачем мучить детей доказательствами? Почему бы не позволить ученику верить учителю?».

Интересно, как они это себе представляют? Приходит учитель в класс и говорит: «Дети, я позволяю вам верить мне!» Дети кричат: «Ура!», — и в ответ позволяют учителю верить им. Потом учитель даёт ученикам решить уравнение, те говорят, что корней нет, учитель говорит, что есть, — и что дальше? А дальше какая-то из двух сторон должна убедить другую, то есть… То есть *что*? То есть *доказать* свою правоту. До-ка-зать, и никак иначе! От доказательств никуда не уйти, даже если бы нам очень этого хотелось. Поэтому учителю следует ещё раз прочесть первое положение нашей Концепции, уразуметь, что математика — это доказательство, и перестать слушать стоны людей, не понимающих существа дела.

Переходим к рассмотрению примеров.

ПРИМЕР. Изобразить множество всех точек координатной плоскости Oxy, для которых

$$x < \frac{1}{y}.$$

Решение: Для любых x и y из $\mathbf{R}$:

$$x < \frac{1}{y} \leftrightarrow \frac{1}{x} - \frac{1}{y} < 0$$

изолировать нарушителя, либо заставить его лечиться, либо применить к нему меры наказания. Сходным с понятием «девиантное поведение» является понятие «асоциальное поведение», рассматриваемое как антиобщественное поведение. Причинами девиантного поведения называются стресс, конфликт, резкие изменения в обществе, а факторами девиантного поведения - аморальность, насилие, негативные социальные оценки, неблагоприятные отношения и другое.

В педагогическом словаре девиантное поведение трактуется как поведение, не соответствующее правилам и нормам, установленным официально, и проявляется в виде алкоголизма, пьянства, беспризорности, наркомании, преступности и т. п. [15]. Девиантное поведение оказывает негативное влияние на отношения людей в обществе.

Опираясь на изложенные выше определения, данные современными научными и словарными источниками, под «девиантным поведением» мы будем понимать отклоняющееся от социальных норм поведение, которое может быть как незначительным, так и существенным. Причем в обоих случаях данное отклонение от нормы дезорганизует социум, вносит хаос в установленный в нем порядок, а в случае перехода от девиации к деликвентности даже представляет социальную опасность.

Несмотря на то, что девиантное поведение уже длительный период времени является предметом изучения психологии, педагогики в научной литературе нет единого подхода к определению видов девиантного поведения. Так, в трудах С.А. Беличевой [7] и Ю.А. Клейберга [8] девиантное поведение подразделяется на делинквентное, преступное и аморальное. Под делинквентным понимается поведение, противоречащее нормам права, кроме уголовного, под преступным - нормам уголовного законодательства, под аморальным - принятым в обществе нормам морали.

Девиантное поведение, по мнению С.С. Фролова [8], является следствием неправильно проводимой социализации личности: в результате нарушения идентификации и индивидуализации человек легко впадает в состояние социальной дезорганизации, когда культурные нормы, ценности и социальные взаимосвязи отсутствуют, ослабевают или противоречат друг другу.

Другой ракурс исследования сущности девиантного поведения связан с характеристиками личности, склонной к девиантному поведению [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**, **Ошибка! Источник ссылки не найден.**]. К таким характеристикам исследователи относят эмоциональность, активность, инициативность, энергичность, изменение поведения.

Девиантное поведение в личностном плане усиливается пренебрежительным отношением к закону, командирам(начальникам), правовым нигилизмом [2; 17; 19].

Именно личностный аспект девиантного поведения является наиболее важным в вопросе работы с военнослужащими девиантного поведения. Например, большое влияние на военнослужащих войск национальной гвардии Российской Федерации оказывает социальная среда, в которой они находились до службы в войсках. При этом субъективные факторы нивелированы, так как военнослужащие, как правило, осознанно принимают воинский долг, как субъективный, интериоризируя его на личностном уровне и осознают предъявляемые к их личностным качествам требования [21, 20].

гвардии Российской Федерации. Её решение позиционировано как приоритетное в задачах, поставленных перед войсками национальной гвардии Российской Федерации Президентом Российской Федерации, Директором Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации.

Науки, занимающиеся изучением человека, такие как психология, педагогика, социология предметом своих исследований ставят девиантное поведение и градуируют его в зависимости от субъекта, его допускающего. Несомненно это относится и к явлению девиантного поведения военнослужащих.

Изложение основного материала статьи. В рамках нашего теоретико-методологического исследования мы считаем необходимым разграничить понятия «девиация», «девиантное поведение», «девиантное поведение военнослужащих», которое мы проведем, используя словари, диссертационные исследования и научную литературу.

Большой Энциклопедический словарь [1] трактует понятие ДЕВИАЦИЯ (от позднелат. Deviatio - отклонение), 1) В социальных науках девиация, девиантное поведение, обозначает поведение, нарушающее общепринятые в данном обществе нормы и правила (правонарушения, преступность, алкоголизм, наркомания и др.) [5]. В соответствии с Современным толковым словарем русского языка Т.Ф. Ефремовой ДЕВИАЦИЯ – отклонение, изменение в развитии, состоянии, движении и тому подобное чего-либо под влиянием каких-либо внешних сил, условий [11].

ПОВЕДЕНИЕ, в соответствии с Большим Энциклопедическим словарем, определяется как присущее живым существам взаимодействие с окружающей средой, включающее их двигательную активность и ориентацию по отношению к этой среде. Поведение животных и человека изучается этологией, психологией, социологией. В широком смысле говорят о поведении объектов самого разного рода (напр., электрона в магнитном поле и т. д.), с середины XX в. термин с известной условностью применяют к сложным автоматическим системам современной техники [5]. Современный толковый словарь русского языка Т.Ф. Ефремовой дает нам следующее определение поведения - это совокупность поступков и действий по отношению к окружающим. 2) Умение вести себя в соответствии с установленными правилами распорядка. 3) Реакция организма на то или иное воздействие, раздражение [9].

В социологическом словаре девиантное поведение - это: 1) поступок человека, не соответствующий сложившимся в социальной группе нормам и ожиданиям (стандартам, шаблонам); 2) социальное явление, выражающееся в относительно массовых и устойчивых формах поведения людей, не соответствующие установленным фактически нормам в обществе. В определении данном профессором Я.Н. Гилинским. девиантное поведение связывается с проявлениями девиаций, под которыми понимаются отклонения от общепринятых в социальной группе или обществе норм, правил, которые влекут за собой моральное осуждение, изоляцию, лечение, наложение штрафа, увольнение с работы, тюремное заключение или другие наказания [6].

В психологическом словаре девиантное поведение (от англ. deviation - отклонение) рассматривается как действие, которое не отвечает официально установленным или традиционно сложившимся в обществе или группе моральным и правовым нормам [4]. Такое поведение заставляет общество либо

$$\leftrightarrow \frac{y-x}{xy} < 0$$

$$\leftrightarrow \begin{cases} y-x<0, \\ xy>0; \end{cases} \text{ или } \begin{cases} y-x>0, \\ xy<0; \end{cases}$$

$$\leftrightarrow \begin{cases} y<x, \\ xy>0; \end{cases} \text{ или } \begin{cases} y>x, \\ xy<0. \end{cases}$$

Теперь мы видим: чтобы получить искомое множество, нужно взять все точки (x, y), для которых $y < x$, из области, где $xy > 0$, и добавить к ним точки (x, y), для которых $y > x$, из области, где $xy < 0$. Результат изображён на приведённом далее рисунке (границы в заштрихованную область не входят).

Итак, мы поняли, что́ представляет собой искомое множество. Откуда мы узнали это? Из приведённого текста. А что представляет собой этот текст? Доказательство. Доказательство чего? Того, что данное неравенство эквивалентно последней дизъюнкции. А верно ли это? Конечно: выписанный нами текст является доказательством!

Суммируем: с помощью приведённого доказательства мы открыли, что данное неравенство эквивалентно указанной дизъюнкции, мы подтвердили наше открытие и мы поняли, что представляет собой данное множество.

На приведённом примере можно многому научиться. Существует миф, идущий от Френсиса Бекона, что открытия делаются с помощью наблюдений. Если Вы склонны верить в это, попробуйте открыть найденную нами эквивалентность с помощью наблюдения! Вам это не удастся, и когда Вы это увидите, Вы начнёте понимать, что прав был Г. Фройденталь, когда говорил: «теорему, которая отнюдь не очевидна, можно открыть только с помощью доказательства» [5, Ч. I, С. 11]. Нетрудно догадаться, что это относится не только к теоремам, а к любым утверждениям.

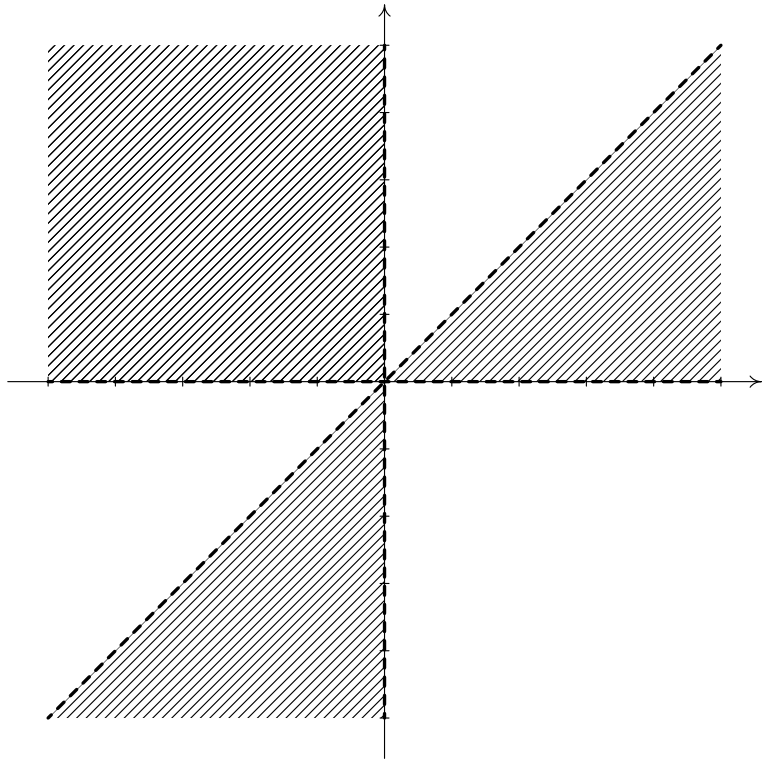


Рисунок 1

Многочисленные примеры убеждают в справедливости этих слов. Тысячи лет миллионы (миллиарды!) людей наблюдали, видели, что Солнце ходит вокруг Земли. Но в 1515 году Коперник сказал: «Все движения, наблюдаемые у тверди небесной, принадлежат не ей самой, а Земле», — и стало ясно, что все эти наблюдения не имеют никакой ценности, а верным оказалось то, что никому наблюдать не удавалось.

Галилей открыл, что скорость падения тел в пустоте не зависит от массы тела отнюдь не с помощью наблюдения (с помощью наблюдений все наблюдатели «открывали» прямо противоположное), а с помощью поразительно остроумного, ясного и точного доказательства. Лобачевский открыл свою геометрию отнюдь не с помощью наблюдений (существование поверхностей, на которых выполняются законы геометрии Лобачевского, где можно было бы производить соответствующие «наблюдения», было открыто спустя несколько десятилетий после смерти Лобачевского). Эйнштейн открыл теорию относительности не с помощью наблюдений, а то, что он, якобы, основывался при этом на результатах опыта Майкельсона–Морли — миф (см. об этом [6]).

4. Хуторная М.Л. Развитие предметности и субъектности в образовательном пространстве) / М.Л. Хуторная // Педагогическое образование: вызовы XXI века Материалы VII Международной научно–практической конференции, посвященной памяти академика В. А. Сластёнина.– под общей ред.Н. И. Вьюновой; ВГУ, 2016. С. 108–110.

5. http://www.ereading.club/chapter.php/98177/41/Metodika_prepodavaniya_psihologii__konspekt_lekciii.html

Педагогика

УДК: 159.923

подполковник, адъюнкт Черезов Дмитрий Владимирович
Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Новосибирск);
доктор педагогических наук, профессор, Почетный работник высшего профессионального образования РФ, профессор Беловолов Валерий Александрович
Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Новосибирск)

ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ: ДИАЛЕКТИКА ОБЩЕГО И СПЕЦИАЛЬНОГО

Аннотация. В работе проведен теоретический контент-обзор научных источников и анализ существующих подходов изучения девиантного поведения в целом и девиантного поведения военнослужащих в частности. Обосновано, что девиантное поведение является предметом исследования в социологии, психологии и педагогике, то есть в тех науках, которые занимаются изучением человека. Авторы разделяют точку зрения, согласно которой девиантное поведение дифференцируется на первичное и вторичное. Описана спецификация девиантного поведения военнослужащих. Определено, что именно личностный аспект девиантного поведения является наиболее важным в вопросе работы с военнослужащими девиантного поведения.

*Ключевые слова:*девиация, девиантное поведение, девиантное поведение военнослужащих, войска национальной гвардии РФ.

Annotation. The paper presents theoretical content review of the scientific literature and analysis of existing approaches to the study of deviant behavior in General and deviant behavior of military personnel in particular. It is proved that deviant behavior is the subject of study in sociology, psychology and pedagogy, that is, those Sciences that study man. The authors share the view according to which deviant behavior differentialsa primary and secondary. Describes the specification of deviant behavior of military personnel. Identified that the personal aspect of deviant behavior is most important in working with soldiers of deviant behavior.

Keywords:deviation, deviant behavior, deviant behavior of military personnel, national guard troops of the Russian Federation.

Введение. Девиантное поведение военнослужащих является одной из наиболее актуальных, сложных проблем функционирования воинских коллективов, которые рассматриваются теоретиками войск национальной

1. Отсутствие живой коммуникации между студентами и преподавателями;
2. Необходимо наличие ряда индивидуально–психологических особенностей для обучения дистанционно (например, самодисциплина, самостоятельность, целенаправленность, умение планировать свой день);
3. Необходим постоянный доступ к источникам получения образовательных материалов (электронных учебников, видеоматериалов и т.д.). Для этого нужна хорошая техническая оснащенность, но не все желающие получить образование имеют компьютер и доступ к Интернету;
4. Отсутствие практических занятий, необходимых для закрепления теории и более качественного усвоения знаний;
5. Отсутствие регулярного контроля со стороны над обучающимися, что для некоторых национальностей является отрицательным признаком, так как без наличия контроля со стороны сложно самостоятельно эффективно усваивать материал и выполнять различные задания;
6. Электронные программы и курсы не всегда соответствуют требованиям образовательных программ, в силу новизны данного направления;
7. Обучение ведется в письменной форме. Нет возможности изложения своих мыслей и знаний в устной форме, что для отдельных студентов может стать источником негативных последствий, например, таких как некачественное освоение материала, невозможность качественного развития такого навыка, как передача информации в устной речи.

Положительные стороны данного обучения в том, что:

1. Обучение осуществляется в удобном для студента темпе;
2. Студент имеет возможность выбирать интересующие его курсы обучения, а также самостоятельно рассчитывать время и продолжительность своих занятий;
3. Доступность обучения с учетом географического расположения;
4. Технологичность образовательного процесса – использование в процессе обучения новейших достижений и открытий информационных и телекоммуникационных технологий;
5. Социальное равноправие, подразумевающее равные возможности получения дистанционного образования в независимости от места проживания, состояния здоровья, национальности и материального состояния обучаемого;
6. Наличие благоприятных возможностей для творческого самовыражения студента в процессе усвоения знаний.

Литература:

1. Гончарова Ю.А. Организация самостоятельной работы студентов, методические рекомендации для преподавателей / Ю.А. Гончарова. – Воронеж, 2017. – 40 с.
2. Ковалев О.А., А.А. Шмаков Инструкция по использованию виртуальной обучающей среды «Moodle» для преподавателей Алтайского государственного университета / О.А. Ковалев, А.А. Шмаков. – Барнаул, 2014.– 22 с.
3. Михалищева, М. А. Организация самостоятельной работы студентов при реализации федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования / М.А. Михалищева // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Уфа, июль 2012 г.). — Уфа: Лето, 2012.

Но для того, чтобы убедиться в справедливости приведённых слов Фройденталя, нет нужды забираться в геометрию Лобачевского или теорию относительности. Приведённый нами пример свидетельствует об этом, и любой учитель в состоянии самостоятельно сконструировать десятки, сотни подобных примеров. Иррациональность числа $\sqrt{2}$ невозможно установить с помощью наблюдения. Да что там иррациональность! Существование двух точек, расстояние между которыми более тысячи километров, или менее 1 микрона, невозможно установить с помощью наблюдения. Существование параллельных прямых невозможно установить с помощью наблюдения (прямая, во-первых, не имеет толщины и, во-вторых, бесконечна в обе стороны). И так далее. Читатель сам легко умножит количество подобных примеров.

Против второго положения нашей концепции (преподавать математику значит систематически побуждать учащихся к открытию собственных доказательств) нередко выдвигают возражение, состоящее в том, что это положение пригодно только для старшей, но никак не для младшей школы. Причина появления подобных возражений та же, что была названа выше: говоря «доказательство», имеют в виду «доказательство теорем», а какие теоремы в младшей школе? Продемонстрируем несостоятельность этого возражения.

Пример. Учительница предложила детям решить следующую задачу. Идут из леса Маша, Даша и Глаша и несут лукошки (см. рисунок 2). Известно, что каждая девочка сама несёт своё лукошко. Где чьё лукошко?

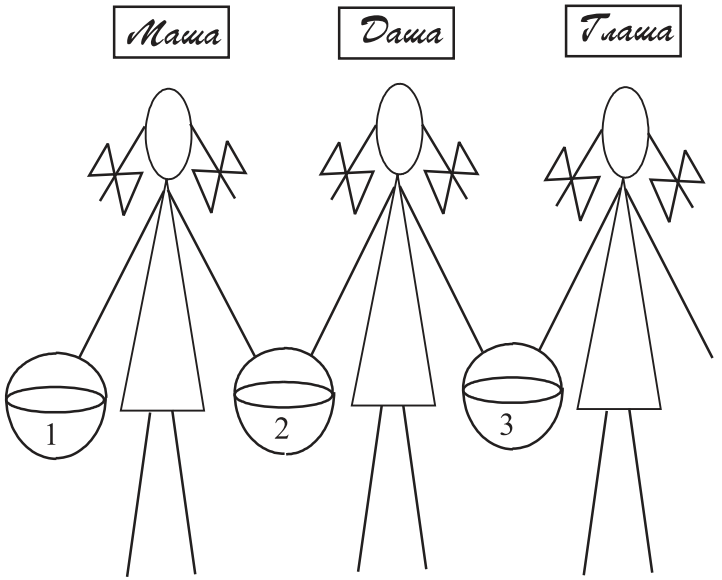


Рисунок 2

Тут же поднялось несколько рук.

— Скажи, Серёжа, где чьё лукошко, — спросила учительница.

— Первое Машино, второе Дашино, третье Глашино, — уверенно ответил Серёжа.

— Правильно, Серёжа, — сказала учительница. — А теперь объясни нам, почему ты так думаешь.

— Потому что тогда и Маша сама несёт своё лукошко, и Даша сама несёт своё лукошко, и Глаша тоже сама несёт своё лукошко.

— Правильно, Серёженька, сказала учительница. — Ребята, вы поняли? Первое — Машино, второе — Дашино, третье — Глашино. Каждая девочка сама несёт своё лукошко. Видите?

— Видим! — хором ответили дети.

— Значит, вы поняли, как решается эта задача?

— Поняли! — радостно ответили дети.

Подобные «решения» сплошь и рядом встречаются в практике преподавания математики в школе. Большинством учителей они воспринимаются как правильные и совершенно естественные. Однако второе положение приведённой выше *Концепции преподавания математики* делает очевидными недостатки описанного поведения учителя: 1) не было поиска и 2) доказательство было подменено «пояснением». Ученик просто объявил ответ и продемонстрировал, что он удовлетворяет условиям задачи.

Конечно, нацеленность на открытие не означает, что учитель должен назойливо организовывать поиск во всех без исключения случаях, даже тогда, когда «всем всё ясно». Но нельзя забывать и о тех случаях, когда «всем всё ясно», а на самом деле решения нет. Именно так обстоят дела в рассмотренном примере. Ученик показал, а учительница повторила, что из ответа следует условие задачи, но ни ученик, ни учительница не показали, что и обратно, из условия задачи следует ответ, то есть что описанное распределение лукошек действительно определяется условиями задачи. *Значит, задача — не решена.*

Вот здесь установка на открытие, и открытие именно обоснования, помогла бы учительнице найти правильное решение — и в математическом, и в педагогическом смысле. Помня о том, что её цель — обучать учеников открытию доказательств, она спросила бы у Серёжи, *как* он пришёл к полученному им ответу, и это послужило бы началом поисков, в результате которых было бы найдено настоящее решение задачи.

Серёжа, скорее всего, сказал бы, что он просто угадал. Учительница похвалила бы его за догадливость, поблагодарила бы за то, что он помог найти «половину» решения, объяснила бы, что́ ещё нужно искать и организовала бы поиск. Для этого ей достаточно было бы спросить у детей, в чём, собственно, состоит трудность. Дети сказали бы, что некоторые девочки держатся сразу за два лукошка, так что не ясно, где — чьё. После этого естественно родился бы вопрос: а нет ли девочки, которая держится только за одно лукошко? Такая девочка, естественно, была бы найдена, и дальше решение пошло бы «само собой».

По условию, каждая девочка сама несёт своё лукошко. Значит, и Глаша — тоже. Но Глаша несёт только третье лукошко. Значит, оно и есть Глашино. Даша несёт два лукошка, но третье — Глашино. Значит, Дашиным может быть лишь второе. А поскольку каждая девочка сама несёт своё лукошко, это верно

опросы, чаты, форумы, которые способствуют эффективному взаимодействию преподавателей и студентов [2].

В системе Moodle у студентов есть возможность просмотреть материал, используемый в обучении, а у преподавателей – возможность оценивать уровень знаний студентов с помощью обширного инструментария, представленного в данной программе. Также преподаватели могут создавать курсы, наполняя их содержимым в виде текстов, вспомогательных материалов, опросников и т.п. Таким образом, Moodle дает преподавателю обширный инструментарий для представления учебно–методических материалов курса, проведения теоретических и практических занятий, организации учебной деятельности как индивидуальной, так и групповой.

Ориентированная на дистанционное образование, система управления обучением Moodle обладает большим набором средств коммуникации. Это не только электронная почта и обмен вложенными файлами с преподавателем, но и форум (общий новостной на главной странице программы, а также различные частные форумы), чат, обмен личными сообщениями, ведение блогов.

Moodle имеет многофункциональный тестовый модуль. Поскольку основной формой контроля знаний в дистанционном обучении является тестирование, в Moodle имеется обширный инструментарий для создания тестов и проведения обучающего и контрольного тестирования. Единственным условием для пользователя является наличие доступа в Интернет, браузера Internet Explorer 6.0 и выше или браузера семейства Mozilla.

Дистанционное обучение имеет ряд достоинств и недостатков, однако благодаря ему осуществляется эклектический подход к процессу обучения и развитию личностных качеств обучающегося.

Для успешного взаимодействия преподавателей и студентов требуется хорошее техническое оснащение (с обеих сторон) для обеспечения качественного обучения.

Со стороны организации требуются квалифицированные специалисты, техника и техническое обеспечение, что может потребовать дополнительные рабочие места и, соответственно, дополнительные расходы.

Со стороны учащегося требуется технические средства, соответствующие требованиям, для эффективного усвоения учебного материала.

На наш взгляд, более частое использование мультимедийных виртуальных онлайн–средств для осуществления двусторонней коммуникации между студентами и преподавателями улучшает взаимодействие и контроль за процессом обучения.

В целях решения этого вопроса, мы предлагаем такой вид дистанционного обучения, как онлайн–трансляция из аудитории, где проводится лекция или семинар с учетом возможности обратной связи студентов отдаленного доступа. Таким образом, у обучающихся появляется возможность участвовать в процессе обучения (задавать вопросы, обсуждать, комментировать, отвечать на вопросы) в реальном времени, географически находясь в разных точках.

Выводы. Таким образом, можно констатировать, что дистанционное обучение имеет как недостатки, так и преимущества перед традиционными видами обучения.

Недостатки:

лабораторий и мастерских для самостоятельного выполнения лабораторного практикума; в-пятых организацию постоянного (лучше рейтингового) контроля, позволяющего свести до минимума традиционные процедуры контроля и за счет сессионного времени увеличить бюджет времени самостоятельной работы студентов; в-пятых, отмену большей части сложившихся форм практических и лабораторных занятий с целью высвобождения времени на самостоятельную работу и обслуживание консультационных пунктов [5].

Самостоятельная работа может осуществляться аудиторно и внеаудиторно. В нашем исследовании речь идёт о внеаудиторной работе.

Внеаудиторная самостоятельная работа выполняется студентом по заданию преподавателя, но без его непосредственного участия.

Содержание внеаудиторной самостоятельной определяется в соответствии с рекомендуемыми видами заданий согласно примерной и рабочей программ учебной дисциплины.

Согласно Положения об организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов на основании компетентностного подхода к реализации профессиональных образовательных программ, видами заданий для внеаудиторной самостоятельной работы являются:

1) для овладения знаниями: структурирование изучаемого материала, а именно: изучение нормативных документов материала, составление плана текста, представление текста в схемах и таблицах (при необходимости), тезисное представление материала, изучение основных дефиниций материала, учебно–исследовательская работа, использование в качестве источника изучения материалов семинаров и вебинаров с использованием аудио– и видеотехники и др.

2) для закрепления знаний: ответы на кейс–задания, подготовка доклада–реферата, оформление отчётов по практическим заданиям, ответы на тестовые задания.

3) для формирования умений: выполнение задач по готовому образцу, проектирование и моделирование разных видов и компонентов профессиональной деятельности.

Самостоятельная работа может осуществляться индивидуально или группами студентов в зависимости от цели, объема, конкретной тематики самостоятельной работы, уровня сложности, уровня умений студентов.

В настоящее время все большую популярность набирает дистанционное обучение. Одной из систем дистанционного обучения является система Moodle.

“Moodle” — это свободная система управления обучением, ориентированная прежде всего на организацию взаимодействия между преподавателем и учениками, хотя подходит и для организации традиционных дистанционных курсов, а также поддержки очного обучения. Moodle является центром создания учебного материала и обеспечения интерактивного взаимодействия между участниками учебного процесса.

Данная программа создана специально для работы и обучения в удаленном доступе и открывает широкий спектр возможностей для успешного обучения и преподавания.

Имеется широкий спектр интерактивных элементов курса, соответствующие реальным: лекции, задания, тесты, wiki, глоссарии,

и для Даши. Значит, второе лукошко — Дашино. Аналогично устанавливается, что первое лукошко — Машино.

Как видим, решение основано на (неявном) применении так называемого закона специализации (умозаключения от общего к частному). Значит, отыскание этого решения, помимо прочего, послужило бы ещё и формированию умения рассуждать в соответствии с указанным законом. А в сочетании с первой частью (предложенной Серёжей) оно положило бы начало освоению учениками различия между «прямыми» и «обратными» рассуждениями. Тогда бы задача действительно послужила выработке навыков логических рассуждений и воспитанию логической грамотности учащихся.

Пример. Накануне Нового Года учительница предложила детям решить следующую задачу.

Петя однажды сказал: «Позавчера мне было 9 лет, а в следующем году исполнится 12». Какого числа у Пети день рождения?

Никто из ребят задачу не решил. Некоторые полагали, что день рождения у Пети 29 февраля, большинство же сходилось на том, что такого быть не может.

— Я помогу Вам, ребята, — сказала учительница. — Дело в том, что день рождения у Пети — 31 декабря.

— Тридцать первого декабря? — удивились ребята.

— Сейчас вы сами убедитесь в этом, — сказала учительница. — Представьте себе, что 31 декабря Пете исполнилось 10 лет, а свою фразу он произносит на следующий день, 1 января. Вы понимаете? «Сегодня» — 1~января, вчера было 31 декабря и у Пети был день рождения, ему исполнилось 10 лет. А позавчера ему было сколько лет?

— Девять!

— Верно! Вчера же, повторим это, Пете исполнилось 10 лет. Но вчера был — прошлый год. А ведь в этом году у Пети тоже должен быть день рождения. Сколько же ему исполнится в этом году?

— Одиннадцать!

— Правильно! А в следующем году?

— Двенадцать!

— Ну вот, видите! А вы говорили, что такое невозможно! Так когда же у Пети день рождения?

— Тридцать первого декабря!

— Молодцы!

Снова не было открытия, потому что не было поиска, снова доказательство было подменено «объяснением». И снова задача не решена. Хотя организовать поиск решения было совсем не трудно, нужно было «всего лишь» понимать, что главное — не «объяснение», а поиск решения, и — нацеленность на открытие с обоснованием. При таком подходе к делу решение выплывет «само собой», без видимых усилий, специально прилагаемых для этого. Покажем, как это могло бы произойти.

По условию, в следующем году Пете исполнится 12 лет. Значит, в этом году — одиннадцать. Значит, в прошлом году исполнилось десять. А позавчера ещё было девять. Стало быть, 10 лет исполнилось вчера, и вчера был прошлый год. Выходит, вчера, в день рождения Пети, было 31 декабря. Таким образом, 31 декабря и есть Петин день рождения. Как организовать диалог с классом — думаем, ясно.

Рассмотренные примеры убедительно демонстрируют преимущества нацеленности на открытие именно доказательств, а не фактов. При установке на открытие доказательств факты не будут забыты, ибо доказывается всегда «нечто». Стало быть, стремление открывать доказательства с необходимостью влечёт за собой и стремление открывать факты. А вот при установке на открытие фактов доказательства вполне могут быть забыты, и так действительно нередко бывает. Более того, приведённые выше примеры показывают, что установка на открытие фактов может порождать неправильные педагогические действия и неверные решения там, где нацеленность на открытие доказательств вывела бы на верный путь.

В соответствии с первым положением нашей концепции («математика — это доказательство») в математике существует лишь один род задач: задачи на доказательство. И один род решений задач: доказательства. Правда, существуют ещё задачи «на вычисление» и задачи «на построение», но они называются так лишь потому, что в первых требуется доказать правильность проводимого вычисления, а во вторых — правильность найденного построения. И задачи «на решение уравнений» тоже являются задачами на доказательство; они могут считаться решёнными лишь после того, как будет найдено доказательство того, что значения переменных, указанные в ответе, и только они являются корнями решаемого уравнения.

Пример. Решить уравнение

$3x + 5 = 11$.

Традиционное решение. Перенесём 5 из левой части уравнения в правую с противоположным знаком. Получим уравнение $3x = 11 – 5$, то есть, $3x = 6$. Разделим обе части полученного уравнения на 3. Получим уравнение $x = \frac{6}{3}$, откуда $x = 2$.

Как видим, — действия и их описания. Никакой связи с изученным ранее материалом, никаких обоснований. К тому же решение, как оно изложено, показывает лишь, что равенство «$x = 2$» следует из решаемого уравнения, но не показывает, что оно ему равносильно. А теперь —

Предлагаемое решение.

Пусть $3x + 5 = 11$.

Тогда, в силу определения разности, $3x = 11 - 5$,

то есть $3x = 6$.

Отсюда, в силу определения частного, $x = \frac{6}{3}$,

то есть $x = 2$.

Значит, если $3x + 5 = 11$, **то** $x = 2$.

ОБРАТНО, пусть $x = 2$.

Тогда $3x = 6$

и потому $3x + 5 = 11$.

Значит, если $x = 2$, **то** $3x + 5 = 11$.

В итоге, $3x + 5 = 11$ **тогда и только тогда, когда** $x = 2$.

3) перечень вопросов, на которые самостоятельно находится ответ;

4) перечень кейс–заданий, позволяющих теоретические знания применить на практике;

5) глоссарий, то есть словарь узкоспециализированных терминов в изучаемой отрасли знаний с толкованием;

6) график, рассчитанный на временную перспективу студента (семестр).

Организация самостоятельной работы студентов протекает в несколько этапов. На первом этапе активно включается преподаватель, на втором этапе присутствует, как раз самоорганизация, на третьем – обнаружение и анализ ошибок, на четвёртом этапе – коррекция ошибок.

Навыки самостоятельной работы, приобретённые в процессе учебной деятельности, в дальнейшем способствуют самоорганизации в профессии.

Самостоятельная работа студентов способствует развитию самостоятельности, ответственности и организованности, творческого подхода к решению проблем учебного и профессионального уровня.

Выход на новое качество подготовки специалистов ведущие ученые-педагоги российских вузов видят в переориентации учебных планов на широкое использование самостоятельной работы, в том числе и на младших курсах. В этой связи заслуживают внимания определенные конструктивные предложения, такие, как:

1) организация индивидуальных планов обучения с привлечением студентов к научно-исследовательской работе и по возможности к реальному проектированию по заказам предприятий;

2) включение самостоятельной работы студентов в учебный план и расписание занятий с организацией индивидуальных консультаций на кафедрах;

3) создание комплекса учебных и учебно-методических пособий для выполнения самостоятельной работы студентов;

4) разработка системы интегрированных межкафедральных заданий;

5) ориентация лекционных курсов на самостоятельную работу;

6) рейтинговый метод контроля самостоятельной работы студентов;

7) коллегиальные отношения преподавателей и студентов;

8) разработка заданий, предполагающих нестандартные решения;

9) индивидуальные консультации преподавателя и перерасчет его учебной нагрузки с учетом самостоятельной работы студентов;

10) проведение форм лекционных занятий типа лекции-беседы, лекции-дискуссии, где докладчиками и содокладчиками выступают сами студенты, а преподаватель выполняет роль ведущего. Такие занятия предполагают предварительную самостоятельную проработку каждой конкретной темы выступающими студентами по учебным пособиям, консультации с преподавателем и использование дополнительной литературы.

В целом же ориентация учебного процесса на самостоятельную работу и повышение ее эффективности предполагает, во-первых, увеличение числа часов на самостоятельную работу студентов; во-вторых, организацию постоянных консультаций и консультационной службы, выдачу комплекта заданий на самостоятельную работу студентов сразу или поэтапно; в-третьих, создание учебно-методической и материально-технической базы в вузах (учебники, учебно-методические пособия, компьютерные классы), позволяющей самостоятельно освоить дисциплину; в-четвертых, доступность

Решение задач современного образования невозможно без повышения роли самостоятельной работы студентов над учебным материалом, усиления ответственности преподавателей за развитие навыков самостоятельной работы, за стимулирование стремления к профессиональному росту студентов, воспитание их творческой активности и инициативы.

Основная задача организации самостоятельной работы студентов (далее СРС) заключается в создании психолого–дидактических условий развития интеллектуальной инициативы и мышления на занятиях любой формы.

Документальной базой для организации самостоятельной работы студентов является: федеральный государственный образовательный стандарт профессионального образования, основная профессиональная образовательная программа (рабочий учебный план, календарный график учебного процесса, рабочие программы учебных дисциплин и профессиональных модулей); положение об организации самостоятельной работы студентов; программа самостоятельной работы студентов [3].

Самостоятельная работа реализуется посредством разнообразных форм: изучение материала с помощью электронных и печатных источников, лекций, ответов на тестовые задания, выполнение творческих заданий, подготовка презентаций, докладов, подготовка к семинарским занятиям в интерактивной форме.

Эффективность самостоятельной работы студентов можно получить только тогда, когда она организуется и реализуется в учебно–воспитательном процессе в качестве целостной системы, пронизывающей все этапы обучения студентов в вузе.

Продуктивность самостоятельной работы будет высока, если она, являясь одним из составляющих элементов учебного процесса, проводится согласно целенаправленным действиям со стороны субъектов образовательного процесса.

Целью самостоятельной работы студентов является овладение базовыми знаниями, профессиональными компетенциями по профилю, опытом творческой, исследовательской деятельности [1].

Как известно, существует такой психологический феномен как прокрастинация, согласно которому у каждого человека есть склонность к постоянному откладыванию «на завтра» важных и второстепенных дел, отлыниванию от решения поставленных задач и проблем, избеганию исполнения взятых ранее обязательств. Таким образом, необходима высокая самоорганизация студента и поскольку самостоятельная работа требует систематических и непрерывных действий, то важен контроль с обеих сторон субъектов образовательного процесса.

Для организации самостоятельной работы необходимы следующие условия:

1) готовность студентов;
2) наличие методических указаний;
3) контроль и помощь преподавателя.

Самостоятельная работа студента под руководством преподавателя протекает в форме делового взаимодействия, и преподаватель обязан составить систематический план, включающий:

1) изучение отечественных и зарубежных первоисточников;
2) структурирование изучаемого материала;

Решение получилось чуть длиннее традиционного, но оно обладает по сравнению с ним рядом несомненных преимуществ. Самое главное: оно основано на предшествующем теоретическом материале и по характеру ничем от него не отличается. Оно убедительно, ибо все действия в нём обоснованы. Оно показывает, что полученный ответ равносилен исходному уравнению, а не только следует из него. Оно показывает, как можно устанавливать равносильность, не упоминая её явно и в то же время подготавливая её введение. Оно учит применять определения и, в частности, видеть конкретные проявления общих понятий. Оно заставляет ученика повторять определения. Оно способствует приобретению навыков доказательных рассуждений. Наконец, оно совершенно естественно и потому создаёт прекрасные условия для сотрудничества учителя и ученика. Учителю есть, что сказать ученику, есть на что опереться, есть из чего исходить для наведения на правильный путь, есть на чём вызвать ученика на диалог.

Ничего подобного нет у традиционного решения. Оно неестественно. «Перенесём 5 из левой части уравнения в правую.» Откуда это? — *Magister dixit* (учитель говорит). «Разделим обе части уравнения на 3.» А это откуда? — *Magister dixit*. Добавить нечего. Диалог не клеится.

Иное дело — предлагаемое решение. Оно начинается с того, с чего должно начинаться любое решение — с осмысления уравнения. Диалог развивается сам собой.

— Что говорит о числе $3x$ предложенное уравнение?

— Оно говорит, что число $3x$ в сумме с числом 5 даёт число 11.

— А как называется число, которое в сумме с числом b даёт число a?

— Оно называется разностью чисел a и b.

— Так что же говорит о числе $3x$ предложенное уравнение?

— Оно говорит, что число $3x$ является разностью чисел 11 и 5, то есть что $3x = 11 - 5$, то есть что $3x = 6$.

Так появляются второе и третье предложения в предлагаемом нами решении. Диалог продолжается.

— Что говорит об x полученное уравнение?

— Оно говорит, что число x в произведении с числом 3 даёт 6.

— А как называется число, которое в произведении с отличным от нуля числом b даёт число a?

— Оно называется частным от деления числа a на число b.

— Так что же говорит о числе x полученное уравнение?

— Оно говорит, что число x является частным от деления числа 6 на число 3, то есть что $x = \frac{6}{3}$, то есть что $x = 2$.

Это приводит к четвертому, пятому и шестому предложениям в предлагаемом нами решении.

А затем наступает исключительно важный момент, на который даже намёка нет в традиционном решении: «**ОБРАТНО**!», — и рассуждение идёт в обратном направлении. Вместе с «прямой» частью рассуждения эта обратная часть показывает, что полученный ответ равносилен исходному уравнению, как это и должно быть. Учителя математики очень любят думать и говорить, что обучение математике формирует в обучающихся логическое мышление. И при этом всю логику, которая в нашем решении выделена крупным жирным

шрифтом, опускают сами и разрешают опускать детям. Остаются одни закорючки, набранные у нас обычным шрифтом. По-видимому, надо полагать, что именно эти закорючки и формируют логическое мышление. Но как, если в них нет и намёка на логику?

Поскольку описанная болезнь приняла хронический характер, придётся сказать несколько резких слов.

УЧИТЕЛЬ МАТЕМАТИКИ, ПОЗВОЛЯЮЩИЙ СВОИМ УЧЕНИКАМ ОПУСКАТЬ ЛОГИЧЕСКИЕ СЛОВА В ИХ ЗАПИСЯХ, ЯВЛЯЕТСЯ ВРЕДИТЕЛЕМ, МЕШАЮЩИМ ДЕТЯМ ПОСТИГАТЬ МАТЕМАТИКУ!

Но пойдём дальше.

Пример. К. Дункер, критикуя один из подходов к исследованию мышления, приводит следующий пример [С. 28].

«Рассмотрим, например, такую задачу: чему равна вторая степень от 9 *предположим для ясности, что это новая задача* (Курсив мой. — А. Н.)?

9 ассоциативно связано, скажем, с числами: 3, 9, 27, 36, 81, 90, а также со множеством других чисел. «Вторая степень» также ассоциативно связана с числами: 4, 9, 25, 36, 81, 100. Соответственно, имеется одинаковая возможность того, что ответом будет 9, или 36, или 81».

Далее К. Дункер справедливо отмечает, что этот подход «мог бы, в лучшем случае, ограничить диапазон возможностей, но, с другой стороны, он оставил бы множество возможностей для абсурдных и невероятных ошибок». Однако он не замечает главного недостатка этого подхода — нацеленности на открытие факта, а не доказательства. Установка же на доказательства тотчас делает очевидной всю нелепость описанного подхода.

В самом деле, если эта задача — новая (см. выделенный нами текст), то как среди чисел, ассоциируемых со второй степенью, оказалось число 81?

С точки зрения установки на открытие доказательств абсолютно ясно, что отыскание второй степени числа 9 никак не связано с рассмотрением указанных Дункером ассоциативных рядов. Оно начинается с того, с чего не может не начинаться ни один поиск: с осмысления задачи. Это тотчас же ставит «искателя» перед вопросом: «А что такое вторая степень числа?» Ответ на этот вопрос содержит предельно ясное указание на следующий шаг поисков: второй степенью числа называется произведение числа на себя. Следуя этому указанию, мы либо умножаем 9 на 9 (если знаем, что такое произведение и умеем умножать), либо ищем ответ на вопрос: «А что такое произведение?», — и продолжаем в том же духе до окончательного решения.

Теперь рассмотрим пример, демонстрирующий роль установки на открытие доказательств в формировании ещё одного весьма важного, но упущенного разработчиками Стандарта, результата обучения — формирования образного мышления.

Пример. Желая ввести определение касательной на основе «живого созерцания», учитель показывает ученикам чертёж, на котором изображены окружность, касательная к ней и точка касания.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат психологических наук, доцент
Хуторная Маргарита Леонидовна
Воронежский государственный университет
инженерных технологий (г. Воронеж)

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. статья посвящается анализу исследования самостоятельной работы студентов посредством дистанционного обучения.

В ходе данной работы выявляются условия и организация самостоятельной работы студентов, отмечаются отрицательные и положительные стороны применения системы Moodle.

Ключевые слова: самостоятельная работа, студент, дистанционное обучение.

Annotation. The article is devoted to the analysis of the study of independent work of students through distance learning.

In the course of this work, the conditions and organization of students' independent work are revealed, and the negative and positive aspects of the application of the Moodle system are noted.

Keywords: independent work, student, distance learning.

Введение. Образовательный процесс является основой для развития студентов, формирования их мышления, познавательной сферы, предварительной подготовки к профессиональной деятельности.

Реализация функций образовательного процесса: развивающей, социализирующей, информационной и адаптивной направлена на достижение цели и происходит посредством постановки задач, содержания, средств, методов, форм, условий и результата. Самостоятельная работа студента является важным компонентом для конечной цели: получение компетентного, конкурентноспособного специалиста.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является выявление достоинств и недостатков дистанционного обучения, ка как формы самостоятельной работы студентов.

Изложение основного материала статьи. Задача организации самостоятельной работы студентов всегда была особо актуальной.

На современном этапе развития отечественной системы высшего образования главной задачей является обеспечение его качества, направленного на формирование активной, здоровой, успешной, конкурентоспособной, личности профессионала и гражданина. Однако полноценное решение данной задачи представляется затруднительным без организации целенаправленных усилий по развитию некоторых инвариантов профессионализма, в частности, самостоятельного поиска информации [4].

Одной из основных целей профессиональной подготовки специалиста является необходимость обучения студента самостоятельному поиску информации для получения прочных фундаментальных знаний, на основе которых он смог бы обучаться далее в нужном ему направлении.

реализовать свой творческий потенциал [7].

Опыт аналитической деятельности у будущих педагогов в той или иной мере может осуществляться при изучении всех дисциплин, в том числе и при обучении иностранному языку, когда студенты могут совершенствовать мыслительные операции при работе над смысловым содержанием текста, анализировать его языковую форму, сопоставлять лексико-грамматические явления родного и изучаемого языков, оценивать собственный опыт овладения иностранным языком.

Выводы. Таким образом, изучение иностранного языка способствует приобретению опыта аналитической деятельности будущих педагогов, если:

- организуется работа с иноязычными аутентичными текстами с учетом системной организации текстового материала, при развитии всех видов речевой деятельности;
- при работе над текстом используется коллективная мыслительная деятельность, включающая интеллектуальные, вопросно-ответные, ролевые игры, имитационные игры;
- применяется блочная подача учебного материала, предусматривающая сопоставление текстовой информации, с разработанным комплексом разноуровневых упражнений;
- на основе текстовой информации создаются проблемные задания и упражнения, проблемные ситуации, осуществляется анализ конкретных жизненных и профессиональных ситуаций;
- применяются индивидуально ориентированные и продуктивные технологии, обеспечивающие активность и самостоятельность деятельности студентов, развитие рефлексии;
- будущие педагоги участвуют в целеполагании и анализе собственной учебной деятельности на всех этапах изучения иностранного языка.

Литература:

1. Анализ воспитательной работы в профессиональном учебном заведении. / Под ред. Л.В. Байбородовой. Ярославль, 2003. – 58 с.
2. Егорова О. С., Хрулёва И. И. Педагогические средства повышения мотивации к изучению иностранного языка. Ярославский педагогический вестник. Том II. Психолого-педагогические науки. – №3. – 2015. – С. 93-98.
3. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. Издательство Ленинградского университета, 1967. – 185 с.
4. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М., «Академия», 2004. – 320 с.
5. Рожков М.И, Байбородова Л.В. Теория и методика воспитания. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Владос – пресс, 2004. –384 с.
6. Спирин Л.Ф. Педагогические задачи и их решения. – Москва – Кострома, 1991. – 56 с.
7. Хрулёва И. И. Развитие аналитических умений у будущих педагогов в процессе изучения иностранного языка: дис. …канд. пед. наук: Ярославль, 2006. –186 с.
8. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л., Наука, 1974. –186 с.

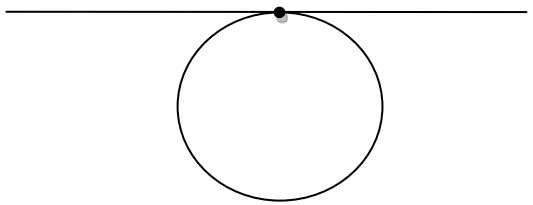


Рисунок 3

Ученики «видят», что окружность и прямая имеют только одну общую точку. удовлетворённый учитель сообщает ученикам, что в таких случаях прямую называют касательной к окружности и вводит определение касательной как прямой, имеющей с окружностью только одну общую точку.

Многое в этом примере не понятно. Откуда берётся описанный чертёж? И что при этом говорят учащимся? «Перед вами окружность и касательная, опишите, что вы видите.» Это? Или что-нибудь другое? И, главное: понимает ли учитель, чтó увидит ученик?

Учителя говорят: «Ученик увидит, что прямая имеет с окружностью только одну общую точку». Они ошибаются. Не может ученик увидеть на чертеже, что прямая имеет с окружностью только одну общую точку. И никто не может. Потому что *касательная* — независимо от определения — *практически сливается с кривой в пределах некоторого отрезка*. В силу этого увидеть «очами во лбу», что прямая и окружность имеют лишь одну общую точку — невозможно. Это можно увидеть лишь «очами умственными». Но для этого нужен совсем иной подход к проблеме: нужна установка на открытие *доказательства*, а не факта. При таком подходе решается *математическая* проблема и поиск ведётся *математическими* методами.

Проблема: Могут ли окружность и прямая иметь только одну общую точку? *Ответ* «оче-виден»: не могут. «*Решение*»: Как бы мы ни пытались начертить прямую и окружность, каждый раз получается, что прямая и окружность либо вообще не имеют общих точек, либо имеют их две, либо — целый отрезок. Так представляется «очам во лбу».

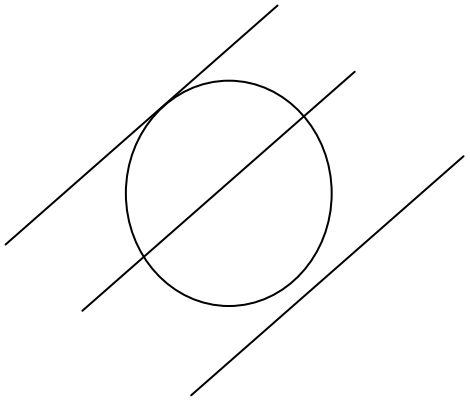


Рисунок 4

А теперь посмотрим на эту же проблему «очами умственными». Рассмотрим окружность радиуса *R* с центром в точке *O*. Проведём через центр прямую, скажем *l*, и отложим на ней отрезок *OA* длины *R*. Проведём через точку *A* прямую, перпендикулярную *l*. Она имеет с окружностью общую точку *A*, и легко показать (многими способами), что других общих точек нет.

Перед нами прекрасный пример подлинно гуманитарной деятельности.

Совершенно «оче-видные» примеры вселяют в нас уверенность, что прямая и окружность не могут иметь лишь одну общую точку. С помощью «очей умственных» мы убеждаемся в противном и под воздействием голоса разума меняем своё убеждение на правильное. Мы практически учимся подчинять свои убеждения голосу разума.

Такой подход открывает массу благоприятных возможностей. Во-первых, можно обратить внимание учеников на то, что мышление помогает нам открывать совершенно неочевидные вещи, стало быть, нужно учиться не поддаваться «оче-видности» и приучать себя смотреть на происходящее не только «очами во лбу», но и «умственным взором».

Здесь уместно процитировать и Омара Хайяма:

То, что видим мы, — видимость только одна,
Далеко от поверхности мира до дна.
Полагай несущественным явное в мире,
Ибо тайная сущность вещей — не видна,
(Перевод Г. Плисецкого)

и Вильяма Блейка:

Посредством глаза, а не глазом
Смотреть на мир умеет разум.
(Перевод С. Я. Маршака).

формировать умения анализировать, сравнивать [7].

Создавая проблемную речевую ситуацию, необходимо соблюдать ряд требований: условия ситуации должны вызывать интерес у студентов и соответствовать их жизненному опыту; речевые ситуации должны быть представлены в предельно сжатой, компактной форме; кроме того, необходимо учитывать языковые возможности студентов. Целесообразно применять следующие виды проблемных ситуаций: метод инцидента; метод конкретных ситуаций; метод эвристической беседы; проблемные тезисы; проблемно-поисковые и проблемные речемыслительные упражнения, основу которых составляют задания обобщающего, сравнительного или абстрагирующего характера; задания на высказывание самостоятельного суждения с аргументацией и на тренировку умения делать умозаключения. Можно применять проблемные речевые задания, основанные на последовательности действий, на предположении, догадке, обнаружении сходств и различий, исключении лишнего, которые позволяют совершенствовать мыслительные операции и придают учебной деятельности творческий характер.

Эффективность приобретения аналитического опыта повышается при использовании индивидуально ориентированных и продуктивных технологий. Их применение позволяет развить у студентов практические профессиональные умения, учит анализировать, оценивать свои достижения, ставить цели и искать пути их реализации, планировать и проектировать свою учебную деятельность. Суть этих методов обучения состоит в том, что они обеспечивают самостоятельность исследовательской деятельности студентов, развитие творческого и рефлексивного мышления [2].

Одним из способов приобщения студентов к аналитической работе на занятии по иностранному языку являются также конференции, подготовленные студентами, например, «Города Франции и «Золотого кольца» рассказывают», «Историческая роль дворцов России и Франции», «Искусство и мы», «Великие педагоги России и Франции», «Проблемы школьного и высшего образования двух стран», в процессе которых приобретаются умения аргументировать свое выступление, раскрывать тему исследования, логично выстраивать и излагать подготовленный материал, делать выводы и умозаключения, выступать на публике.

Опыт аналитической деятельности студенты приобретают на занятиях-экскурсиях, разработанных ими самими («Мое любимое место отдыха», «Ярославль-город церквей», «Мой университет», «По выставочным залам родного города»), а также при участии в обсуждении рефератов. Студенты учатся определять цель своего исследования (осуществлять целеполагание), составлять аннотацию первоисточников, выбирать эффективное средство для раскрытия идеи своего выступления в результате проведения анализа и сравнения, осуществлять контроль и оценку степени реализации своей цели.

При изучении иностранного языка целесообразно привлекать студентов к анализу результатов учебных занятий, в процессе осуществления которого они являются «исследователями» своей деятельности, что способствует профессиональному становлению их как будущих педагогов. Анализ тесно связан с целеполаганием, предполагающее выработку, обоснование целей и определение главных путей их достижения. Совместное целеполагание, привлечение студентов к анализу их учебной деятельности, развитие способности к рефлексии позволяет им найти свой личный смысл в учебе,

извлечение и понимание всей заложенной в тексте информации, ее критическое осмысление, то есть «вычитывание всего, что заложено в тексте» [8].

Основой при обучении чтению является текст. Чтобы полнее использовать его возможности, работу над материалом целесообразно проводить не на отдельных (изолированных) текстах, а на текстах, объединенных в тематические циклы с учетом смысловой и лингвистической преемственности, постепенно усложняя материал (И. А. Зимняя, С. К. Фоломкина, Т. С. Серова и др.).

Как показывает практика, эффективна блочная подача текстового материала, при работе над которым предусматривается сопоставление содержащейся в текстах информации. Например: «Университеты Франции и России», «Санкт-Петербург - Марсель», «Географическое положение России и Франции» и т.д.).

К текстам предлагается комплекс разноуровневых по сложности упражнений и заданий, обеспечивающих развитие следующих умений: умения делать первичное обобщение; анализировать, сравнивать, устанавливать причинно-следственные связи; делать выводы и высказывать свою точку зрения, давать оценку. Опыт аналитической деятельности приобретается в процессе освоения студентами мыслительных операций, поэтому в ходе работы с текстом целесообразно использовать проблемную подачу материала, включать комплекс проблемно-коммуникативных заданий и упражнений [7].

Нужно отметить, что отбор иноязычных текстов следует осуществлять с учетом следующих критериев: аутентичность текстового материала, страноведческая тематика текстов, познавательность, функциональная направленность, информативность текстового материала, личностная значимость тематики для студентов, соответствие текстового материала уровню языковой подготовленности студентов.

При работе над иноязычным текстом можно использовать различные способы и приемы: продуктивные вопросы (*Как вы думаете, почему...? С какой целью.. ? Как вы можете доказать...?* и др.), отработка действий по алгоритму дешифровки; работа с памятками, работа над заголовком, вопросно-ответные игры, интеллектуальные коллективные игры. Важным при работе с текстом является применение следующих приемов: «рассказ с запланированными ошибками», в содержании которого заложено большое количество несоответствий и неточностей (задача студентов - в результате усиленной мыслительной деятельности найти допущенные ошибки); выполнение проблемно-коммуникативных заданий и упражнений, предусматривающих развитие умения анализировать, прогнозировать, планировать, проектировать, принимать решения. Это способствует развитию у студентов рефлексии, творческого мышления, приобретению ими новых знаний или освоению новых способов действия, позволяет задавать «контекст» будущей профессиональной деятельности студентов.

Посредством специальной организации иноязычного текста, применяя специфические методы и приемы, можно эффективно использовать текстовую информацию на занятии по иностранному языку при осуществлении различных видов деятельности: при написании рефератов и создании различных ситуаций, в том числе и проблемных, решение которых готовит студентов к их будущей профессиональной деятельности, так как позволяет

А после этого — реабилитировать «очи во лбу», сказав, что они увидели всё, в общем, правильно. На чертеже «прямая» действительно сливается с «окружностью» на протяжении некоторого отрезка. Потому, что это —НЕ прямая и НЕ окружность, а лишь их несовершенные изображения, которые и вводят нас в заблуждение. Чтобы не попадать впросак, нужно помнить, что математические объекты абстрактны, и учиться отличать картинки, на которых мы изображаем математические объекты, от самих объектов.

Потом заметить, что хотя картинка и не показала нам, что прямая и окружность имеют лишь одну общую точку, она открыла нам важное свойство касательной — что последняя «практически сливается» с окружностью на протяжении некоторого отрезка. Это явится прекрасной пропедевтикой для введения понятия касательной к графику функции в старших классах.

И, наконец, предложить приведённый выше чертёж с прямой, окружностью и жирно выделенной точкой касания в качестве *схематического* изображения окружности и касающейся её прямой.

Этот пример, помимо прочего, показывает, как происходит формирование образа вербально-логическим путём, а доказательство выступает при этом в качестве *средства формирования образного мышления*. Разглядывание картинок создаёт впечатление, что прямая и окружность не могут иметь лишь одну общую точку. Но это — только *начало* процесса отражения изучаемого явления в сознании. Образ же — это *результат* отражения. И если мы остановимся на стадии разглядывания, у нас сложится неправильный образ. Рассуждение показывает нам ошибочность представлений, основанных на непосредственном восприятии, и приводит к адекватному отражению явления в нашем сознании. В результате у нас складывается правильный образ, и складывается вербально-логическим путём, с помощью доказательства.

Выводы. Положения сформулированной во Ведении авторской концепции преподавания математики полностью покрывают требования Стандарта к предметным и метапредметным результатам освоения основной образовательной программы, а требования к личностным результатам значительно перекрывают, показывая, что разработчики стандарта совершенно упустили из виду некоторые важнейшие личностные качества (указанные во Введении к статье).

Литература

1. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Основного Общего Образования (5-9 кл.) — Размещён в интернете во многих местах.

2. А. Х. Назиев. Гуманитаризация основ специальной подготовки учителей математики в педагогических вузах: Дисс. ... докт. пед. наук. — Москва, МПГУ, 2000. (Размещено на персональной странице автора. Код доступа: http://people.rsu.edu.ru/~anaziev/DissB/DissB.pdf.)

3. А. Х. Назиев. Гуманитарно ориентированное преподавание математики в общеобразовательной школе. — Рязань: Изд-во РИРО, 1999. (Размещено на персональной странице автора. Код доступа: http://people.rsu.edu.ru/~anaziev/HumEd/HumEd.pdf)

4. Д. Пойа. Математическое открытие. — М.: Наука, 1970.

5. Г. Фройденталь. Математика как педагогическая задача. В 2-х частях. — М.: Просвещение, 1981 - 82.

6. М. Полани. Личностное знание. — М.: Прогресс, 1985.

Педагогика

УДК 372.851

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры математики и методики преподавания математических дисциплин Назиев Асланбек Хамидович
Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина (г. Рязань),
профессор кафедры теории и методики естественно-математического образования и ИКТ
Рязанский институт развития образования(г. Рязань);
кандидат педагогических наук, доцент Камышов Алексей Владимирович
Государственный социально-гуманитарный университет (г. Коломна);
кандидат педагогических наук, доцент Ветошкина Елена Сергеевна
Государственный социально-гуманитарный университет (г. Коломна);

ОБУЧЕНИЕ ПОИСКУ ДОКАЗАТЕЛЬСТВ ПРЕДЛОЖЕНИЙ С РАЗЛИЧНЫМИ КВАНТОРНЫМИ ПРИСТАВКАМИ

Аннотация. Мы приводим многочисленные примеры, демонстрирующие способы организации поиска доказательств предложений в зависимости от строения кванторных приставок этих предложений.

Ключевые слова: доказательство, поиски доказательства, кванторы, кванторные приставки.

Annotation. We give numerous examples demonstrating how to organize the search for proof of sentences in dependence of their quantifier prefixes.

Keywords: proof, searching of proof, quantifiers, quantifier prefixes.

Введение. Согласно Концепции преподавания математики, предложенной первым автором, преподавать математику — значит систематически побуждать учащихся к открытию собственных доказательств. При таком понимании преподавания математики на первый план в методике обучения математике выдвигается проблема обучения поиску доказательств. Ясно, что содержание этого поиска существенно зависит от логической структуры доказываемого предложения, то есть, от состава и взаимной зависимости присутствующих в нём логических средств — логических союзов и кванторов. В настоящей статье основное внимание уделяется определяющей роли кванторной приставки предложения в организации этой работы.

Формулировка цели статьи. Мотивация изучающих математику к самостоятельному поиску доказательств посредством демонстрации на многочисленных примерах способов организации таких поисков в зависимости от строения кванторных приставок доказываемых предложений.

Изложение основного материала статьи.

Доказательство обобщений

Напомним, что предложения, начинающиеся с квантора всеобщности, называют обобщениями (точнее, предложение вида ‘$(\forall x)(\ldots x\ldots)$’ называют обобщением предложения ‘$\ldots x\ldots$’, стоящего после квантора.

ПРИМЕР 1. Припомним, как при изучении действительных чисел доказывается, что произведение любого действительного числа с нулём есть нуль.

деятельности, которую она могла бы вызвать. Необходимо учитывать, какие потребности и мотивы заставляют студентов включаться в познавательную деятельность, и при каких обстоятельствах у них возникает потребность в анализе, синтезе и других аналитических операциях. Общеизвестно, что аналитическая деятельность, как и всякая другая, всегда мотивирована. Цель преподавателя организовать работу студентов таким образом, чтобы они осознали важность данного умения в их будущей профессиональной деятельности.

Аналитическая деятельность включает выполнение ряда операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения. Как отмечают многие исследователи, и как показывает опыт работы, приобщение студентов к аналитической работе на занятии иностранного языка происходит в процессе специально организованной деятельности преподавателя и студента [2]. Именно преподавателю важно так организовать учебно-воспитательный процесс, чтобы сам студент оценивал свою деятельность как важную, значимую и нужную для своей будущей профессии. Успех в решении поставленной задачи зависит от того, как преподаватель построит работу, какие эффективные средства, какие приемы он выберет, которые будут способствовать активизации мыслительной деятельности студентов. Преподаватель выбирает наиболее эффективные способы деятельности, которые реализуются в ходе всего учебного процесса, и ставит правильные, своевременные и актуальные цели. «Цель становится движущей силой, если она значима для всех участников этого процесса, присвоена ими» [5].

Большими возможностями для приобретения опыта аналитической деятельности студентов располагает иностранный язык как учебная дисциплина за счет правильной и рациональной организации занятий и применения специальных педагогических средств. Эти возможности будут использованы при опоре на следующие основные положения деятельностного, личностно ориентированного, проблемного подходов: раскрытие личностного потенциала студентов, создание в ходе учебной деятельности условий для развития их способности к рефлексии, самореализации и самоутверждения в будущей профессиональной деятельности, включенность будущих педагогов в процесс целеполагания, обучение в сотрудничестве, участие студентов в исследовательской деятельности [7].

Из всего многообразия педагогических средств нами были определены те, которые моделируют будущую профессиональную деятельность студентов, способствуют их вовлечению в аналитическую работу, как за счет содержания учебного материала, так и непосредственно анализа собственной учебной работы. Важным средством является такой вид речевой деятельности, как чтение, смысл которого заключается в восприятии и переработке читающим объективно существующего текста. Система обучения чтению может считаться эффективной и рациональной только при наличии правильно сформулированной конечной цели, которая должна быть достигнута в процессе обучения, а также при четком обозначении задач, стоящих перед чтением на иностранном языке как видом учебной деятельности. Изучающее чтение с полным правом может рассматриваться как одно из наиболее эффективных средств развития аналитических умений студентов, поскольку предполагает целенаправленный анализ содержания прочитанного с опорой на языковые и логические связи текста. Этот вид чтения ставит целью полное

достижения намеченного. Роль педагогического анализа в учебно-воспитательной работе чрезвычайно велика. Чем глубже и обоснованнее педагог осуществляет анализ, проникает в сущность управляемого объекта и процессов, протекающих в нем, тем доказательнее и эффективнее его действие по упорядочению управляемой системы и переводу ее в новое, более качественное состояние. Анализ тесно связан с целеполаганием, прогнозированием, планированием. Чем глубже анализ, тем правильнее и конкретнее будут определены цели и задачи деятельности. Чем конкретнее цели, тем вернее, оптимальнее может быть осуществлен отбор содержания и форм планируемой работы» [1].

Изложение основного материала статьи. Л.М. Митина в структуре педагогической деятельности выделяет три основных компонента, среди них – анализ и оценка педагогической деятельности, «который направлен на осознание и коррекцию педагогом своего труда» [4]. Как отмечает автор, подчас учителя не умеют диагностировать уровень развития своей собственной деятельности и педагогического общения, а «неумение анализировать свою собственную деятельность приводит к тому, что учителю трудно выявить причины своих неудач, так как контроль и оценку своим действиям учитель совершает нерегулярно, ситуативно». Поэтому «необходимо специально обучать учителя приемам анализа и самоанализа». Как подчеркивает Л.И. Митина, основу анализа составляет осознание и осмысление учителем взаимосвязи компонентов педагогической деятельности, тщательный отбор педагогических средств и соотнесение их с задачами, которые он наметил [4].

Аналитическая деятельность охватывает всю структуру педагогической деятельности педагога, педагогическое общение, личность педагога. По мнению Н.В.Кузьминой, решение педагогической задачи начинается с анализа педагогической ситуации. «Решение педагогических задач требует от учителя сложной аналитической деятельности ума» [3].

Б.А. Сосновский в качестве важных выделяет умения анализировать педагогическую ситуацию, ставить адекватные педагогические задачи, владеть современными педагогическими технологиями, обновлять содержание учебного предмета. Педагогическая деятельность начинается с анализа педагогической ситуации, проблемы. Для этого, как считает Л.Ф. Спирин, будущему педагогу необходимы умения и способность устанавливать причинно-следственные связи, схватывать зависимость между явлениями в педсистемах. Огромное значение в профессиональной деятельности педагога имеет аналитичность мышления, «то есть умения производить различные виды анализа, умение моделировать различные ситуации, делать обобщения, ставить и проверять гипотезы» [6].

Будущий педагог должен обладать следующими умениями: планировать, проектировать урок, анализируя итоги предыдущего урока, в результате анализа уметь отбирать важный и значимый материал для занятий, обобщать результаты применяемых педагогических средств и в ходе их сравнения отбирать наиболее эффективные, умение анализировать и корректировать недостатки своей работы. Неразвитость аналитических умений, неспособность объективно оценивать свою деятельность и деятельность учащихся снижает эффективность обучения и воспитания [7].

Аналитическая деятельность, как и всякая другая деятельность, всегда вызвана определенными потребностями. Если нет потребности, то нет и

Возьмём произвольное действительное число, скажем, x. Поскольку

$0+0=0$, получаем, что $x\cdot 0=x\cdot(0+0)=x\cdot 0+x\cdot 0$, то есть $x\cdot 0=x\cdot 0+x\cdot 0$, откуда заключаем, что $x\cdot 0=0$. Поскольку число x было выбрано произвольно, это справедливо для любых действительных чисел.

Мы начали доказательство словами: «Возьмём произвольное действительное число», — закончили словами: «Поскольку x было взято произвольно…». Фактически же мы ничего не брали, а просто доказывали предложение ‘$x\cdot 0=0$’ способом, пригодным для всех действительных чисел x. И первая из выделенных нами фраз указывала на намерение доказывать названное предложение именно таким образом, а вторая отмечала, что это намерение выполнено.

Таким образом, выделенные нами фразы пишутся лишь для психологического комфорта, главное же заключается в том, чтобы доказывать стоящее после квантора всеобщности предложение способом, пригодным для любых значений квантифицируемой переменной.

• *Чтобы доказать предложение ‘*$(\forall x)(\ldots x\ldots)$*’, достаточно доказать пред- ложение ‘*$\ldots x\ldots$*’ способом, пригодным для всех значений переменной ‘x’.*

Рассмотрим более сложный ПРИМЕР 2.Докажите, что при всех x

$x^4-x^3+x^2-x+1>0$. (1)

ПОИСКИ. Приглядимся к выражению

$$x^4-x^3+x^2-x+1.$$

Нетрудно заметить, что оно выполняется, если $x\geqslant 1$. Действительно, тогда $x-1\geqslant 0$, поэтому

$x^4-x^3=x^3(x-1)\geqslant 0$ и $x^2-x=x(x-1)\geqslant 0$,

а $1>0$. Итак, при $x\geqslant 1$ неравенство (1) выполняется.

Осталось рассмотреть те x, для которых $x<1$. Для них $-x+1=1-x>0$,

$$-x^3+x^2=x^2(-x+1)\geqslant 0$$

и $x^4\geqslant 0$. Значит, неравенство (1) выполняется и при $x<1$. Решение найдено.

Прежде чем переписывать его набело, спросим себя: а откуда следует, что неравенство (1) выполняется при всех x? В наших рассуждениях эти слова (‘при всех x’) ни разу не встретились.— Это следует из заложенной в определение системы действительных чисел линейности порядка:

для любых действительных чисел x и y, $x<y$ или $x=y$ или $x>y$.

В частности, для любого действительного числа x, $x<1$ или $x=1$ или $x>1$, то есть, $x<1$ или $x\geqslant 1$. После этого без труда записывается «чистовик» решения, который мы здесь опускаем.

Таким образом, на самом деле, доказывая наше обобщение, мы вывели его из другого, уже известного, обобщения. Именно так обычно и доказываются

обобщения. Таким образом, приведённое выше правило на самом деле должно быть сформулировано иначе:

Чтобы доказать обобщение '$(\forall x)(\ldots x \ldots)$', достаточно вывести его из какого-нибудь уже известного обобщения.

Мы обычно будем использовать первую формулировку, понимая её в соответствии со сделанным сейчас уточнением.

Подтверждения

Теперь рассмотрим способы доказательства подтверждений, т. е. предложений, начинающихся с квантора существования. Напомним, что по нашему соглашению подтверждение

$(\exists x)(\ldots x \ldots)$ (2)

считается верным, если стоящее после квантора существования предложение

'$\ldots x \ldots$' выполняется хотя бы при одном x. Соответственно этому для доказательства подтверждения (2) достаточно обнаружить хотя бы одно значение переменной, при котором выполняется предложение, стоящее после квантора.

ПРИМЕР 3. Докажем, что

$(\exists x)(2x + 3 = 1)$.

РЕШЕНИЕ. Действительно, [пусть $x = -1$, тогда $2x + 3 =$] $2 \cdot (-1) + 3 = 1$. Значит, [предложение '$2x + 3 = 1$' выполняется хотя бы при одном значении переменной 'x', так что, и в самом деле,] $(\exists x)(2x + 3 = 1)$.

(В квадратных скобках приведены соображения, которые принимаются во внимание, но обычно не выписываются явно. Мы пользуемся этим приёмом и в последующих примерах.)

ПРИМЕР 4. Пусть ω — окружность радиуса 5 с центром в точке O и a — луч с началом в точке O. Докажем, что луч a пересекает окружность ω, т. е. что существует точка, принадлежащая как лучу a, так и окружности ω.

РЕШЕНИЕ. Отложим на луче a от его начала отрезок OA длины 5. Тогда точка A принадлежит лучу a (по построению) и окружности ω (ибо удалена от O на расстояние 5). Значит, точка, принадлежащая как лучу a, так и окружности ω, действительно существует.

Эти примеры показывают нам обычный способ доказательства подтверждений:

- *Чтобы доказать предложение '$(\exists x)(\ldots x \ldots)$', достаточно указать хотя бы одно значение переменной 'x', при котором выполняется предложение '$\ldots x \ldots$'.*

Так это обычно формулируют. Но вот вопрос: а что это значит — «указать значение переменной»? Значениями переменных в математике являются абстрактные объекты, а абстрактный объект можно указать не иначе как назвав его. Осознание этого обстоятельства естественно порождает новый вопрос: откуда мы знаем, что названный нами объект существует? Так мы обнаруживаем, что то, что воспринимается нами как предъявление значения переменной, на самом деле является «выводом существования из существования»: существования одних объектов из уже известного существования других. И лишь в тех случаях, когда предъявляемые объекты

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Хрулёва Ирина Игоревна
Ярославский государственный педагогический университет
имени К. Д. Ушинского (г. Ярославль)

ЭФФЕКТИВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ПРИОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ К АНАЛИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос о педагогической деятельности учителя, которая тесно связана с умением осуществлять педагогический анализ. Овладение аналитической деятельностью способствует правильно и конкретно диагностировать уровень развития собственной профессиональной деятельности. В статье подчеркивается также важная роль иностранного языка для приобретения опыта аналитической деятельности студентов за счет правильной и рациональной организации занятий и применения специальных педагогических средств.

Ключевые слова: аналитическая деятельность, иностранный язык, иноязычный текст, педагогический анализ, педагогические средства, рефлексия.

Annotation. This article discusses pedagogical activities of the teacher which is closely linked with the ability to make pedagogical analysis. The mastery of analytical activities contributes to correctly and specifically diagnose the level of development of their own professional activities. The article also underlines the important role a foreign language to gain experience with the analytical activities of students due to the correct and rational organization of classes and the use of special pedagogical tools.

Keywords: analytical activities, foreign language, foreign language text, pedagogical analysis, teaching tools, reflection.

Введение. В контексте современного образования важно обеспечить побуждение учащихся к размышлению, к самостоятельному поиску информации, развивать критическое мышление, способности мобилизовать себя в проблемной ситуации и оперативно принимать решения. Чтобы успешно решать профессиональные задачи, учитель должен уметь осуществлять самоанализ, проводить анализ результатов своих наблюдений, деятельности школьников, уроков, внеклассных мероприятий, собственной педагогической работы. Педагоги-практики отмечают, что чаще всего они испытывают трудности при выполнении аналитической работы из-за низкого уровня сформированности аналитических умений.

Формулировка цели статьи. Педагогическая деятельность учителя тесно связана с аналитической деятельностью, с умением осуществлять педагогический анализ. Л.В.Байбородова отмечает, что педагогический анализ – «это самый сложный вид педагогической деятельности. Овладеть аналитической деятельностью – это, значит, стать педагогом - профессионалом, способным осознанно и эффективно действовать в конкретной ситуации, делать обоснованный прогноз на будущее, ставить реальные цели и задачи, определять оптимальные педагогические средства для

Ведущая роль в формировании информационной культуры личности, возложена на образовательные учреждения.

Информационная культура студента педагогического вуза является одним из главных элементов, влияющих на профессиональную компетентность педагога.

Исходя из этого необходимо, путем исследования, установить определенный комплекс мероприятий, способствующих формированию своеобразной культуры общения в современном информационном обществе, и, как следствие, формирование информационной культуры, как одной из важных составляющих духовного мира человека.

Успех образования во многом зависит от педагогов, от уровня сформированности у них информационной культуры. Информационная культура педагога - это разновидность информационной культуры специалиста, часть информационной культуры личности, обусловленная педагогической деятельностью, представляющая собой совокупность информационного мировоззрения и информационной компетентности, которая непосредственно влияет на образовательный процесс, определяя качество информационно-образовательных продуктов и направленная на формирование информационной культуры подрастающего поколения.

Литература:

1. Гендина Н.И. Концепция информационной культуры личности и международные стандарты информационной грамотности: гуманитарный подход. URL: http://evartist.narod.ru/mdo/lit/03/044.doc.

2. Жалдак М.И. Система подготовки учителя к использованию информационной технологии в учебном процессе: автореф. дис. на соискание наук. степени докт. пед. наук. - М., 1989. - 48 с.

3. Зинченко В. П. Универсальный способ деятельности // Советская педагогика. 1990. № 4.

4. Зязюн И.А. Научное осмысление образовательного пространства культуры в педагогической теории //Имидж современного педагога. Научно-практический образовательно-популярный журнал. - Полтава, 2006. - № 5-6. - С. 12-16.

5. Карабин А. Информационная культура студентов в контексте модернизации педагогического образования//Научные записки Тернопольского национального педагогического университета. Серия: Педагогика. - 2005. - № 2. - С. 37-40.

6. Коломиец А. Межпредметные и надпредметные проекты как способ развития информационной культуры студента //Педагогика и психология профессионального образования. - 2006. - № 2. - С. 24-31.

7. Крылова Н. Б. Культурология образования. Сер.: Новые ценности образования. М.: Народное образование, 2000.

8. Словарь философских терминов / науч. ред. проф. В. Г. Кузнецова. М., 2005.

9. Столяревская А.Л. Формирование информационной культуры студентов педагогических вузов при изучении курса информатики: автореф. дис. на соискание наук. степени канд. пед. наук: 13.00.01 «Теория и история педагогики» /А.Л. Столяревская. - Харьков, 1998. - 18 с.

действительно существуют, предъявление доказывает существование, в противном же случае оно ничего не доказывает.

ПРИМЕР 5.«Докажем», что уравнение

$$\left(\sqrt{3-2\sqrt{2}}-\sqrt{2}+1\right)\cdot x+3=5$$

имеет решение, то есть существует число, удовлетворяющее приведёному равенству.

«Доказательство». Положим

$$x=\frac{2}{\sqrt{3-2\sqrt{2}}-\sqrt{2}+1}.$$

Тогда

$$(\sqrt{3-2\sqrt{2}}-\sqrt{2}+1)\cdot x+3=(\sqrt{3-2\sqrt{2}}-\sqrt{2}+1)\cdot\frac{2}{\sqrt{3-2\sqrt{2}}-\sqrt{2}+1}+3$$
$$=2+3$$
$$=5.$$

Доказано существование требуемого x? Нет! Почему? Потому, что «предъявленного» числа не существует! Действительно,

$$\sqrt{3-2\sqrt{2}}=\sqrt{2-2\sqrt{2}+1}$$
$$=\sqrt{(\sqrt{2}-1)^2}$$
$$=\sqrt{2}-1,$$

так что $\sqrt{3-2\sqrt{2}}-\sqrt{2}+1=0$!

Учитывая сказанное, получаем следующее уточнение правила обоснования подтверждений.

Чтобы доказать подтверждение, достаточно вывести его из какого-нибудь уже установленного подтверждения.

Мы обычно будем пользоваться первой формулировкой, понимая её в соответствии со сделанным сейчас уточнением.

Подтверждения обобщений

ПРИМЕР 6.Докажем, что

$$(\exists y)(\forall x)(x^2+2xy+1\geqslant 0).$$

ПОИСКИ. Согласно сказанному выше для доказательства данного предложения достаточно указать хотя бы одно y, при котором выполняется предложение

$$(\forall x)(x^2+2xy+1\geqslant 0).$$

В качестве такого y подойдёт, например, 1. Чтобы убедиться в этом, нужно доказать, что

$$(\forall x)(x^2+2x+1\geqslant 0).$$

Сделать это совсем нетрудно. Действительно, при любом x,

$x^2 + 2x + 1 = (x+1)^2$,

а квадрат любого действительного числа неотрицателен. Решение найдено. Оформим его.

РЕШЕНИЕ. Пусть $y = -1$. Тогда, для любого x,

$x^2 + 2xy + 1 = x^2 + 2x + 1 = (x+1)^2 \geqslant 0$.

[Значит, существует такое y, что, для любого x, $x^2 + 2xy + 1 \geqslant 0$.] Это и требовалось доказать.

Обобщения подтверждений

ПРИМЕР 7.Докажем, что

$$(\forall x)(\exists y)(x^2 + xy = 0).$$

Для доказательства этого предложения нужно доказать предложение

$(\exists y)(x^2 + xy = 0)$

способом, охватывающим все значения x. Рассмотрим произвольное значение x. (Для психологического комфорта можно обозначить это значение через x_0. Мы не делаем этого, ибо 'x_0' — такая же переменная, как и 'x'.) Теперь, когда значение x фиксировано, нужно подобрать такое y, чтобы выполнялось равенство

$x^2 + xy = 0$.

В качестве нужного y подойдёт $-x$. Действительно, если $y = -x$, то

$x^2 + xy = x^2 + x(-x) = x^2 - x^2 = 0$,

что и требовалось. Мы приходим к следующему решению.

РЕШЕНИЕ. Рассмотрим произвольное значение x. Положим $y = -x$. Тогда

$x^2 + xy = x^2 + x(-x) = x^2 - x^2 = 0$.

[Значит, для любого x существует такое y, при котором $x^2 + xy = 0$.] Это и требовалось доказать.

ЗАМЕЧАНИЕ. Обратим внимание на различие между двумя последними доказательствами. В первом из них мы указали такое число y, которое *одно в сочетании со всеми* числами x удовлетворяет рассматриваемому предложению. Во втором же *для каждого x подбиралось* своё y, зависящее от x. «Универсального» же y, которое бы одно в сочетании со всеми x удовлетворяло предложению '$x^2 + xy = 0$' — нет. Действительно, при $x = 1$ требуемое y удовлетворяет условию

$1^2 + 1 \cdot y = 0$, т. е. $y = -1$,

а при $x = 2$ оно удовлетворяет условию

$2^2 + 2 \cdot y = 0$, т. е. $y = 2$.

Таким образом, в отличие от предложения (4), предложение

$(\exists y)(\forall x)(x^2 + xy = 0)$

в умении извлекать информацию из различных источников: как из периодической печати, так и из электронных коммуникаций, представлять ее в понятном виде и уметь ее эффективно использовать;

во владении основами аналитической переработки информации;

в умении работать с различной информацией;

в знании особенностей информационных технологий в своей профессиональной деятельности.

Информационная культура вбирает в себя знания из тех наук, которые способствуют ее развитию и приспособлению к конкретному виду деятельности (кибернетика, информатика, теория информации, математика, теория проектирования баз данных и ряд других дисциплин). Неотъемлемой частью информационной культуры являются знание новых информационных технологий и умение их применять как для автоматизации рутинных операций, так и в неординарных ситуациях, требующих нетрадиционного творческого подхода.

Вместе информационная культура педагога включает умение систематически повышать свою квалификацию, применять рациональные приемы поиска, анализа, отбора, систематизации, обобщения и использования информации, в том числе учебного материала, ориентироваться в интенсивном потоке информации, касающейся соответствующей предметной области и смежных отраслей [2].

Таким образом, по нашему мнению, информационная культура педагога - это система интеграционных взаимодействий между развитием информационной грамотности соответствии с современными достижениями науки и техники, развитием информационного опыта, где главным критерием выступает на базе полученной информации потенциал продуцирования новой научно полезной информации, что представляет определенный уровень информационной компетентности специалиста.

Информационная культура студента педагогического вуза дает ему возможность самореализации в процессе творческой информационной деятельности через использование информационных технологий, готовит к самостоятельной продолжения своего образования.

Формирование информационной культуры педагога должна ориентироваться определенные цели [5, 6]:

приобретение опыта использования ИКТ для поддержания учебного процесса;

профессиональное совершенствование;

конструктивное взаимодействие с коллегами;

использования программных средств для совершенствования профессиональных навыков;

использование средств дистанционного обучения;

использование ИКТ в профессиональной деятельности;

управление образовательным учреждением, мониторинг процесса обучения и т.д.

Выводы. Информационная культура - это систематизированная совокупность знаний, умений, навыков, обеспечивающих оптимальное осуществление индивидуальной информационной деятельности, направленной на удовлетворение информационных потребностей учащихся, возникающих в ходе учебной, научно-познавательной и иных видов деятельности.

Вместе с тем, концепция информационной культуры личности шире, чем концепция информационной грамотности. В отличие от информационной грамотности, она включает такой компонент, как информационное мировоззрение, предполагающее обязательную мотивацию личности на необходимость специальной информационной подготовки.

Концепция информационной культуры позволяет отнести информационную подготовку личности к сфере культуры, что дает возможность обеспечить синтез и целостность традиционной книжной (библиотечной) и новой (компьютерной) информационных культур, избежать в информационном обществе конфронтации двух полярных культур – технократической и гуманитарной.

Сопоставление понятий «информационная грамотность» и «информационная культура» дает Н.И. Гендина в исследовании, посвященном формированию информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях: «Осознание фундаментальной роли информации в общественном развитии; возрастание объемов информации; информатизация общества, развитие информационной техники и технологии; становление информационного общества - все эти факторы обусловили появление и развитие в России такого сложного и многозначного понятия, как «информационная культура», определили становление информационной культуры как самостоятельного научного направления и образовательной практики. Причины того, что термин информационная культура получил в России большее распространение, чем термин «информационная грамотность» нам видятся в следующем.

В самом слове «грамотность» есть оттенок элементарности, примитивности, отражение самого простого, начального уровня образования. Применительно ко всему многообразию знаний, умений и самостоятельных действий человека при работе в такой сфере, как информация и современные информационные технологии, термин «информационная грамотность», по нашему мнению, не вполне адекватен. Гораздо более соответствует масштабу рассматриваемого феномена (феномена информации и информационных технологий, информационного общества в целом) понятие информационной культуры: информационная культура личности - одна из составляющих общей культуры человека; совокупность информационного мировоззрения и системы знаний и умений, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей с использованием как традиционных, так и новых информационных и технологий...» [1].

Для свободной ориентации в информационном потока человек должен достичь определенного уровня информационной культуры как составной части общей культуры. Информационная культура связана с социальной природой человека. Она является продуктом разнообразных творческих возможностей человека и проявляется в следующих аспектах:

в конкретных навыках по использованию технических устройств (от телефона до персонального компьютера и компьютерных сетей);

в способности и готовности использовать в своей деятельности компьютерные информационные технологии, базовой составляющей которых являются многочисленные программные продукты;

ложно. Это показывает, что

порядок разноимённых кванторов в предложении существен: поменяв кванторы местами, мы можем из верного предложения получить неверное.

Не следует, конечно, думать, что так бывает всегда. Встречаются и предложения, «безразличные» к порядку кванторов. Например, поменяв местами кванторы в предложении (3), мы получим предложение

$(\forall x)(\exists y)(x^2 + 2xy + 1 \text{ ‘‘} 0),$

которое тоже истинно. Причина понятна: если «есть универсальное» число *y,* в сочетании со всеми *x* удовлетворяющее предложению, то для каждого *x* можно подобрать *y* так, чтобы образовавшаяся пара удовлетворяла предложению, просто в качестве «подбираемого» *y* каждый раз будет браться одно и то же «универсальное» число.

Представьте себе компьютерный класс с принтерами нескольких марок. Если у Вас есть драйвер, пригодный для всех этих принтеров, то и для каждого принтера у Вас есть подходящий к нему драйвер.

Предложения с «кванторными зигзагами»

ПРИМЕР 8.Докажем, что

$$(\forall x)(\exists y)(\forall z)(z^2 + xz + yz \geqslant 0).$$

РЕШЕНИЕ. Рассмотрим произвольное значение x. Положим $y = -x$. Тогда, при любом *z* будем иметь:

$$z^2 + xz + yz = z^2 + xz + z(-x)$$
$$= z^2 + 0$$
$$= z^2$$
$$\geqslant 0.$$

В заключение этого параграфа рассмотрим «настоящий» пример.

ПРИМЕР 9.Докажем, что

$$(\forall \varepsilon > 0)(\exists \delta > 0)(\forall x)(|x - 1| < \delta \to |x^2 - 1| < \varepsilon).$$

ЗАМЕЧАНИЕ. Это предложение выражает непрерывность квадратичной функции в точке 1. Для него существуют различные доказательства. Мы приведём доказательство, в котором используется существование квадратных корней из положительных действительных чисел. Предупреждаем об этом потому, что имеются тексты, в которых сначала с помощью корней доказывается непрерывность квадратичной функции (или, более общо, степенной функции с целым показателем), а затем из непрерывности указанной функции выводится существование корней!

ПОИСКИ. Требуется для каждого $\varepsilon > 0$ подобрать такое $\delta > 0$, чтобы при любом

x имела место импликация

$$|x-1|<\delta \rightarrow |x^2-1|<\varepsilon.$$

Пусть $\varepsilon > 0$. Чтобы найти подходящее δ, выразим $|x^2 - 1|$ через $|x - 1|$ и попытаемся получить ограничение на δ, преобразуя неравенство '$|x^2 - 1| < \varepsilon$'. Начинаем. Для любого x имеем:

$$\begin{aligned}|x^2-1| &= |(x-1)(x+1)| \\ &= |(x-1)((x-1)+2)| \\ &= |(x-1)^2+2(x-1)| \\ &\leqslant |x-1|^2+2|x-1| \quad .\end{aligned}$$

Поэтому

$$\begin{aligned}|x^2-1|<\varepsilon &\leftarrow |x-1|^2+2|x-1|<\varepsilon \\ &\leftrightarrow |x-1|^2+2|x-1|+1<1+\varepsilon \\ &\leftrightarrow (|x-1|+1)^2<1+\varepsilon \\ &\leftrightarrow |x-1|+1<\sqrt{1+\varepsilon} \\ &\leftrightarrow |x-1|<\sqrt{1+\varepsilon}-1.\end{aligned}$$

Отсюда ясно, что в качестве требуемого δ подойдёт $\sqrt{1+\varepsilon}-1$.

РЕШЕНИЕ. Пусть $\varepsilon > 0$. Положим $\delta = \sqrt{1+\varepsilon}-1$. Покажем, что, для любого x,

если $|x-1|<\delta$, то $|x^2-1|<\varepsilon$.

Пусть $|x - 1| < \delta$, т. е. $|x - 1| < \sqrt{1+\varepsilon}-1$. Тогда

Исходя из приведенных дефиниций, можно определить понятие информационной культуры личности.

В современной литературе существуют различные толкования понятия информационная культура. Исследователь Гендина Н.И. считает, что «информационная культура личности – одна из составляющих общей культуры человека, обеспечивающая целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей» [1].

Соответственно, под информационной культурой студентов можно понимать совокупность алгоритмов учебной деятельности, связанных с широким привлечением новых информационных и коммуникационных технологий.

На современном этапе развития общества информационную культуру педагога следует рассматривать как необходимую составляющую его профессиональной компетентности. При этом следует отметить, что в процесс подготовки педагога необходимо внедрение информационно-коммуникационных технологий. Такой огромный объем информации неподготовленному педагогу переработать достаточно сложно, поэтому наиболее важной задачей сегодня считается приобретение поиска необходимой, полезной информации для профессиональной деятельности.

При этом важно отметить, что информационная культура педагога основывается на информационной культуре студента. Для того, чтобы информационная культура специалиста, в частности педагога, стала его личностным достижением, необходимо закладывать ее основы начиная с раннего возраста и продолжать на всех этапах обучения.

Безусловно, на ранних ступенях можно говорить об информационной грамотности ребенка.

Было бы ошибкой ставить знак равенства между компьютерной и информационной грамотностью, что не соответствует действительности. Компьютерная грамотность, то есть умение работать с компьютером, безусловно, является важным умением для современного человека, желающего стать информационно грамотным, но, по сути, даже не является частью информационной грамотности, которая подразумевает умение работать с информацией вне зависимости от используемых средств доступа к ней, ее обработки и распространения.

В России обучение навыкам работы с информацией имеет большую историю; накоплены богатые традиции и опыт работы школ, вузов и библиотек по подготовке граждан к жизни в информационном обществе. Вместе с тем в России получила распространение концепция информационной культуры.

Сопоставление понятий «информационная грамотность» и «информационная культура личности» свидетельствует об их значительном сходстве. Оба понятия характеризуют сложный, многоуровневый и многоаспектный феномен взаимодействия человека и информации. В составе объема обоих понятий выделяется много компонентов: от умения вести поиск информации, анализировать и критически оценивать найденные источники информации, до их творческого использования в целях решения многообразных задач, возникающих в учебной, профессиональной, досуговой или иной деятельности.

понимается «совокупность искусственных объектов (идеальных и материальных), созданных человечеством в процессе освоения природы и обладающих структурными, функциональными и динамическими закономерностями (общими и специальными)» [8].

Как закономерное целое культура обладает специфическими механизмами возникновения, оформления в знаковой системе, трансляции, интерпретации, коммуникации, конкуренции, самосохранения, формирования устойчивых структур и их воспроизведения в инокультурной среде.

Исследователь В. П. Зинченко определяла культуру как «универсальный способ деятельности, как способ целостного освоения мира» [12], противопоставляя ее завершенной сумме знаний и профессиональной сноровке, которыми вооружает людей традиционная система образования. Причем приобщение к такой целостной культуре является результатом непрерывного образования.

Культура, по мнению Н. Б. Крыловой, «набор культурных средств и технологий деятельности, передающихся из поколения в поколение, развиваемых и изменяемых ими; основное условие и процесс включения людей в сообщество. Культура — это и картина мира, особенности мировосприятия и мирообъяснения» [7].

Приведенные определения показывают, что культуру невозможно рассматривать как некий инвариант. Изменения, происходящие требуют определенных изменений и в образовании и соответственно в подготовке педагогов. Важно понимать основные тенденции образовательной политики и вносить соответствующие коррективы в процесс подготовки педагогов. Неосуществимо единожды определить содержание и технологию подготовки специалиста. Безусловно, невозможно и своевременно реагировать на все изменения, вносить коррективы в учебные планы и содержание дисциплин. Но возможно заложить основу, определенную базу, потребность личности, студента, которые позволят педагогу стать профессионалом. Одной из таких составляющих является информационная культура. Следовательно, возникает необходимость в создании определенного комплекса базовых знаний как высшей формы информации, и позволит в дальнейшем приспособиться человеку к существованию в современном информационном обществе. Должна быть разработана своеобразная программа, которая будет содержать то базовый объем знаний, необходимых человеку для работы в современном информационном обществе, а также технологию выработки навыков обработки информации, ее превращению из одного вида в другой с помощью информационных технологий, вычислительной техники и т.д.. Сначала должен быть определен тот базовый «стержень» знаний, на который в дальнейшем будут «нанизываться» все специализированные знания человека по роду его будущей деятельности или по степени его интеграции в информационное общество. Имеется в виду, невозможность на этапе обучения предусмотреть все возможные ситуации, с которыми может столкнуться человек в будущем при работе с информацией, поэтому следует сосредоточить усилия на выработке навыков быстрой «адаптации» к любому информационной среды, или иначе говоря, к любой информационной обстановки. Здесь речь идет о способности человека быстро находить источники информации и умение в кратчайшие сроки приспособиться к использованию этих источников с целью сбора и обработки необходимой информации.

$$
\begin{aligned}
|x^2-1| &= |(x-1)(x+1)| \\
&= |(x-1)((x-1)+2)| \\
&= |(x-1)^2+2(x-1)| \\
&\leqslant |x-1|^2+2|x-1| \\
&= |x-1|^2+2|x-1|+1-1 \\
&= (|x-1|+1)^2-1 \\
&< ((\sqrt{1+\varepsilon}-1)+1)^2-1 \\
&= \left(\sqrt{1+\varepsilon}\right)^2-1 \\
&= 1+\varepsilon-1 \\
&= \varepsilon.
\end{aligned}
$$

Это и требовалось доказать.

Выводы. В статье показано, как анализ и учёт структуры кванторной приставки предложения позволяет разумно организовывать поиск доказательства предложения и, тем самым, мотивировать обучающихся к самостоятельному осуществлению этой деятельности.

Литература:

1. Камышов А. В. Кванторы в обучении математике в школе : 5-11 классы. — Дисс. ... канд. пед. н. — Коломна, 2007.

2. Ветошкина Е. С. Обучение учащихся проведению доказательств на уроках геометрии в основной школе. — Дисс. ... канд. пед. н. — Коломна, 2004.

3. Назиев А. Х. Гуманитаризация основ специальной подготовки учителей математики в педагогических вузах. — Дисс. ... докт. пед. н. — М., 2000. (Размещено на персональной странице автора. Код доступа: http://people.rsu.edu.ru/ anaziev/DissB/DissB.pdf

4. А. Х. Назиев. Гуманитарно ориентированное преподавание математики в общеобразовательной школе. — Рязань: Изд-во РИРО, 1999. (Размещено на персональной странице автора. Код доступа: http://people.rsu.edu.ru/ anaziev/HumEd/HumEd.pdf

5. Назиев А. Х. Вводный курс математики: Элементы математической логи- ки. — Рязань: Изд-во РГУ, 1999. (Размещено на персональной странице автора. Код доступа: http://people.rsu.edu.ru/ anaziev/HumEd/HumEd.pdf)

Педагогика

УДК: 376.37

ассистент Отева Надежда Ивановна
Тюменский государственный университет (г. Тюмень)

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ СОСТОЯНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОНР IIIУРОВНЯ

*Аннотация.*В статье описаны результаты экспериментального изучения состояния связной речи у старших дошкольников с ОНР III уровня.

*Ключевые слова:*связная речь, ОНР III уровня.

*Annotation.*In the article the results of experimental study of the state ofcoheren t speech are described for senior preschool childrenwith OHP III level.

*Keywords:*coherent speech, common excalation ofspeech of III of level.

Введение. Связную речь у дошкольников с общим недоразвитием речи исследовали многие авторы: психологи (С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, Л.С. Выготский), лингвисты (А.А. Леонтьев, Т.В. Ахутина и др.), логопеды (Р.Е. Левина, В.П. Глухов, А.В. Ястребова, Т.А.Ткаченко, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Н.А. Никашина, Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина, А.В.Ястребова, В.К. Воробьева, Т.А.Ткаченко и др.) [1, 2, 3, 4, 5, 6].

Однако диагностика и развитие связной речи у детей с ОНР и до настоящего времени представляют собой актуальную проблему, что обусловлено значимостью связной речи для школьников и социальной адаптации детей с ОНР.

В целях комплексного исследования связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, нами использовалась методика, предложенная Глуховым В. П. [13]. Методика направлена на исследование особенностей связной речи, уровня ее сформированности у детей и включает следующие задания: составление предложений по ситуационным картинкам и по трем картинкам, связанных тематически; пересказ текста; составление рассказа на заданную тему, по серии сюжетных картинок, на основе личного опыта, по заданному началу с использованием картинки и рассказа-описания.

Формулировка цели статьи. Представить и теоретически обосновать результаты экспериментального исследования состояния связной речи у дошкольников с ОНР III уровня. Результаты исследования могут использоваться в практической работе учителями-логопедами и воспитателями.

Изложение основного материала статьи. Экспериментальное исследование проводилось на базе МАДОУ ЦРР д/с № 146 города Тюмени.

Цель эксперимента: выявить уровень связной речи у детей с ОНР III уровня логопедической группы детского сада старшего возраста (5-6 лет, первый год обучения).

Контрольная группа (КГ): 10 детей старшего дошкольного возраста (6 мальчиков и 4 девочки), не имеющих речевой патологии.

Экспериментальная группа (ЭГ): 10 детей старшего дошкольного возраста (6 мальчиков и 4 девочки), посещающих логопедическую группу (первый год обучения) и имеющих диагноз дизартрия ОНР III ур.(диагноз установлен на ПМПК).

определенным уровнем информационной культуры. Формирование информационной культуры личности неразрывно связано с деятельностью образовательных учреждений, причем информационная культура одинаково важна как для педагогов, так и для учащихся. Можно с уверенностью утверждать, что все основные характеристики образования, включая его динамику, существенно зависят от информационной культуры.

Сегодня невозможно представить процесс образования любого уровня без использования информационных технологий. Данное обстоятельство накладывает определенные требования на информационную подготовку будущего учителя в стенах вуза. Необходимость ориентации человека на использование информационных технологий современного уровня предполагает новые потребности человеческого общества и в образовании: становится важным усваивать знания об основах информационного обмена, способы накопления, хранения, распространение знаний, средства коммуникации приобретать умения отбора жизненно важной информации и навыки ее целенаправленного использования. Такие знания, умения, навыки являются сущностью информационной культуры [9].

В соответствии с концепцией информатизации образования, выпускник общеобразовательной школы должен быть теоретически и практически готовым к активному применению в своей деятельности новых информационных технологий, освоение инфраструктуры информационного общества. Поэтому необходимой составляющей профессиональной деятельности будущего учителя является его информационная культура. В условиях перехода общества в постиндустриальное и информационное общество студент должен эффективно использовать новые технологии и источники информации, что будет способствовать более продуктивному усвоению новых знаний и умений в системе дальнейшего развития информатизации общества. Важно выделить содержание информационной культуры студентов разных направлений с целью разработки методологии ее формирования.

Формулировка целей статьи. Цель статьи состоит в обосновании необходимости формирования информационной культуры как необходимого условия эффективной профессиональной деятельности будущих педагогов.

Изложение основного материала статьи. В период перехода к информационному обществу необходимо подготовить человека к быстрому восприятию и обработке больших объемов информации, овладению им современными средствами, методами и технологией деятельности. Безусловно, что информационная культура экономиста или менеджера должна отличаться от информационной культуры педагога. Сегодня педагогу недостаточно уметь самостоятельно осваивать и накапливать информацию, а необходимо передавать эти знания и умения ученикам. Речь идет о том, что педагог должен иметь определенный уровень культуры по действиям с информацией и формирование основ информационной культуры у своих учеников.

Информационная культура - умение целенаправленно работать с информацией и использовать для ее получения, обработки и передачи компьютерные информационные технологии, современные технические средства и методы.

Раскрывая понятие «информационная культура», остановимся на самом понятии «культура». В словаре философских терминов под культурой

3. Дайри Н. Г. Обучение истории в старших классах. – М., 1966.
4. Любчанской Т. В. «Формы организации детской археологии как фактор формирования научных школ в уральской археологии» / Вестник Челябинского государственного университета. 2009. № 32 (170). История. Вып. 35.
5. Краткий педагогический словарь пропагандиста / М.Н. Колмакова, В.С. Суров. – Москва: Политиздат, 1988.
6. Мартынов А.И. Археология: Учебник. – 5-е изд., перераб. – М.: Высш. шк., 2005.
7. Фадина, Г.В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: учебно-методическое пособие / Г.В. Фадина. – Балашов: «Николаев», 2004.
8. Ярошенко С.Н. Понятие «Активизация учебно-познавательной деятельности» учащихся в научно-педагогических исследованиях / С.Н. Ярошенко // ВестникОГУ [Электронный ресурс]. – 2004 - №9. – С. 81 – 82 – ВЕСТНИК ОГУ on-line. - 1999– 2015.
9. http://pedsovet.su/history/6159

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент
Уртенова Альбина Умбаровна
ФГБОУ «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева» (г. Карачаевск)

ОСНОВЫ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования информационной культуры студента – будущего педагога. Определены особенности и содержание информационной культуры будущего педагога. Проанализирована взаимосвязь информационной культуры студента и информационной грамотности.

Ключевые слова: информационная культура, информационная культура студента, информационная грамотность, культура.

Annotation. the article is devoted to the problem of formation of information culture of students – future teachers. The features and content of information culture of future teacher. Analyzed the relationship of students ' information culture and information literacy.

Keywords: information culture, information culture of a student, information literacy, culture.

Введение. Развитие современного общества характеризуется активным влиянием информационной составляющей на все сферы жизни, проникновением информационных идей, средств и технологий в производство, инфраструктуру, образование и быт. Информационные технологии проникли практически во все области человеческой деятельности. Все эти изменения требует от человека ориентироваться в информационном обществе, владеть

Диагностика уровня развития связной речи проводилась в феврале 2014 г. В ЭГ вошли следующие дети: Миша О., Кирилл И., Денис П., Слава Е., Егор М., Егор А., Вика Н., Алиса Г., Катя К., Вика Е.

У всех детей подтвержден диагноз дизартрия. В анамнезе у всех детей отмечается ППЦНС либо РОПЦНС.

Родители 9 детей имеют высшее образование, у 1 ребенка (Кирилл И.)– ср.спец. Все родители прислушиваются к советам педагогов, стараются выполнить все рекомендации по усвоению программного материла, принимают активное участие в жизни детского сада.

В семье 1 ребенка (Вика Н.) присутствует двуязычие, но основным языком является русский.

Ни в одной семье нет наследственной отягощенности.

Анализ эксперимента и его интерпретация

Планирование исследования

Цель: изучение особенностей связной речи у детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет).

Задачи практической части исследования:

1. Подобрать методики на изучение связной речи.

2.Провести исследование связной речи у детей старшего дошкольного возраста без речевой патологии и с ОНР III уровня.

3. Сравнить уровень связной речи у детей с ОНР III уровня и детей без речевой патологии.

План исследования:

1. Подбор методик на изучение связной речи.
2. Формирование контрольной и экспериментальной групп.
3. Проведение исследования и обработка результатов.
4. Обсуждение результатов и выводы по проделанной работе.

Исследование связной речи проводилось индивидуально с помощью альбома О.Б. Иншаковой (2013).

Испытуемым были предложены следующие задания:

1. Составить предложения по картинкам.
2. Составить рассказ по картинке «Кот».
3. Составить рассказ по серии картинок «Ежик». Логопед задавал вопрос: Что сделали дети? И можно ли так поступать? Дать возможность ребенку придумать свою версию.
4. Составить рассказ по опорным словам и предложениям. Ребенку предлагается прослушать начало рассказа: «Встретились на мостике два козленка. Белый козленок говорит…». Далее логопед зачитывал ребенку слова и выражения, которые он должен использовать для продолжения рассказа. Слова и выражения: «Пусти; не хотел уступать; стукнулись лбами; упали».
5. Составить пересказ текста «Белочка и зайчик». Логопед читал ребенку текст, после чего просил пересказать его.
6. Составить самостоятельно рассказ о каком-либо запомнившемся ребенку празднике, фильме или событии.

Первое задание использовалось для определения способности ребенка к составлению адекватного законченного высказывания на уровне фразы (по изображенному на картинке действию). Ребенку поочередно предлагалось несколько картинок: *«Мальчик моет посуду», «Девочка вытирает посуду».*

«Девочка рисует бабочку».

При показе каждой картинки ребенку задавался вопрос: «скажи, что изображено на картинке?», постановкой которого выяснялось, способен ли ребенок самостоятельно установить смысловые предикативные отношения и передать их в виде соответствующей по структуре фразы. При отсутствии фразового ответа предлагался второй вспомогательный вопрос, указывающий на изображенное действие («что делает девочка, мальчик?»).

Последующие задания предназначались для изучения уровня сформированности и особенностей связной монологической речи детей в доступных для данного возраста видах (пересказ, рассказы по картинкам и из личного опыта). При оценке выполнения заданий по составлению различных видов рассказов учитывались показатели, характеризующие уровень овладения детьми навыками монологической речи. Определялись: степень самостоятельности при выполнении заданий, объем рассказа, связность, последовательность и полнота изложения; смысловое соответствие исходному материалу и поставленной речевой задаче, а так же особенности фразовой речи детей. При затруднениях (длительная пауза, перерыв в повествовании и др.) оказывалась помощь в виде последовательного использования побуждающих, наводящих и уточняющих вопросов.

Третье задание — по серии картинок — было направлено на определение возможностей детей в составлении связного сюжетного рассказа на основе наглядного содержания последовательных фрагментов — эпизодов. Использовалась серии из трех картинок. При затруднениях, помимо наводящих вопросов, использовалось жестовое указание на соответствующую картинку или отдельную деталь. Кроме общих критериев оценки, принимались во внимание показатели определяемые спецификой данного вида рассказа: смысловое соответствие содержания рассказа, изображенного на картинках, соблюдение логической связи между картинками — эпизодами.

Четвертое задание - рассказ по опорным словам и предложениям - имело целью выявить возможности детей в решении поставленной речевой и творческой задачи, умении использовать при составлении рассказа предложенный текстовой и наглядный материал. Ребенку предъявлялась картинка, изображающая кульминационный момент действия рассказа. После разбора содержания картинки дважды прочитывался текст незавершенного рассказа, и предлагалось придумать его продолжение.

При составлении окончания рассказа отмечалось: смысловое соответствие содержанию предложенного начала, соблюдение логической последовательности событий, особенности сюжетного решения.

Пятое задание имело целью выявить возможности детей с ОНР в воспроизведении небольшого по объему и простого по объему и простого по структуре текста.

Текст прочитывается детям дважды; перед повторным чтением делалось установка на составление пересказа. При анализе пересказов особое внимание обращалось на соблюдение логической последовательности сообщения, а так же наличие смысловой и синтаксической связи между предложениями.

Шестое задание — составление рассказа из личного опыта — имело своей целью выявить индивидуальный уровень и особенности владения ребенком связанной фразовой и монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений. Ребенку предлагалось составить рассказ на близкую

Выявить оценку старшеклассниками роли археологической экспедиции в формировании определенных качеств личности позволило задание «Какие на ваш взгляд, качества личности формирует участие в археологической экспедиции? Приведите не менее пяти качеств личности, поставив их по рейтингу значимости». В результате рейтинг качеств личности выглядит следующим образом:

Качества личности	**% выбранных ответов**
Внимательность	54
Ответственность	48
Коммуникабельность	43
Умению находить компромисс с окружающими	39
Силу воли	34
Целеустремленность	32
Дисциплинированность	29
Упрямство	21

Анализ анкет позволяет сделать следующие выводы:

- практически каждый второй участник экспедиции ЛАШ приезжает с выраженным интересом к приобретению исторических знаний, а каждому третьему - не достает живого и неформального общения со сверстниками и взрослым;

- примерно каждый четвертый старшеклассник сталкивается с теми или иными непривычными бытовыми сложностями, которые отсутствуют в городских условиях, но в тоже время это не является негативным фактором, влияющим на отношение к экспедиции;

- участие в раскопках стимулировало познавательный интерес учащихся к практическому применению знаний по истории региона и России, и вспомогательным дисциплинам;

- участие в экспедиции оказало влияние на такой важнейший метопредметный результат как эффективное развитие личностных качеств.

Выводы. В условиях летней практики программа исторического дополнительного образования формируется и развивается интерес старшеклассников к научно-исследовательской деятельности, расширяется их кругозор через знакомство с науками, не входящими в школьный курс: археология, этнография, почвоведение, геодезия, геология и т.д. У участников Летней Археологической Школы развиваются умения решать разнообразные коммуникативные задачи: участвовать в работе группы, планировать распределение функций в совместной деятельности, участвовать в коллективном обсуждении проблем, строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками в ходе исследовательской и практической деятельности.

Литература:

1. Авдусин Д.А. Основы археологии. – М.: Высш. шк. 1989.

2. Винокуров Н.И. Полевые археологические исследования и археологические практики. Учебно-методическое пособие. – М.: Прометей, 2013.

Школы является специалистом в той или области научных знаний (история, география, геология, геодезия, почвоведение и т.д.).

С 2012 г. среди школьников, участвовавших в экспедиции проводилось анонимное анкетирование[20] с целью: выявить их отношение к археологическим раскопкам и полевым условиям проживания; понять какие знания и какой жизненный опыт они получили за время полевой практики; определить какие наибольшие трудности у них возникли. В анкетировании приняло участие 200 школьников. Анализ анкетирования показал, что на вопрос о мотивации поездки «Почему я выбрал поездку на археологические раскопки в ЛАШ?» наиболее популярными были ответы следующего содержания: 44% понравилось в прошлом году, 37% желали получить новые впечатления и знания, 28% найти новых друзей и познакомится с интересными людьми, 16% насладиться природой.

«Какие изменения в деятельности ЛАШ в летней период я бы предложил(а) внести?» 26% увеличил смену, 23% добавил бы больше спортивных мероприятий, 21% проводил бы чаще костровые мероприятия, 16% отменил бы дежурства на кухне, 13% увеличил бы время на раскопе.

Вопросы, связанные с познавательным интересом, выявили, что «Самым интересным для меня в летнем лагере ЛАШ было…» 57% сделать находку, 37% получить новые теоретические знания, 32% участвовать в костровых мероприятиях, 29% спортивных мероприятиях, 19% экскурсиях, 11% дежурить на кухне. «В экспедиции я узнал…», 38% новые сведенья о истории страны и региона, 34% как правильно проводить археологические раскопки, 29% как готовить пищу на костре, 25% существование наук ранее неизвестных.

На вопрос «С какими трудностями вы столкнулись в бытовой жизни лагеря?» 43% ответило, что сложностей не было, 36% были не довольны ранним с их точки зрения подъемом, для 24% возникли затруднения готовить пищу на костре, 21% отметили непривычные бытовые условия жизни в палатке, 16% жизнь в палатке с незнакомыми мне ребятами.

«Какие сложности возникли у вас в ходе археологических раскопок?» у 47% сложностей не возникло, для 25% сложностью стало физический труд на раскопках (работа с шанцевым инструментом, просеивание грунта и т.д.), 24% отметили, что это монотонная работа на раскопе, у 16% это работа с измерительными приборами, в 12% камеральная обработка находок.

«Что вам дало участие в археологических раскопках» у 35% и 31% соответственно это вызвало интерес и способствовали получению новых знаний, 27% помогло лучше понять историю, 22% дало чувство удовлетворённости от проведенного времени, 16% способствовало профориентации.

На результат участия в археологической экспедиции был направлен вопрос: «В ходе ЛАШ я научился…». Ответы показали, что 54% освоили топографические приборы (нивелир, тахеометр), 49% учащихся научились работать с шанцевым инструментом, 44% освоили навыки визуального поиска археологического памятника, 37% научились определять культурные слои.

[20] Во всех вопросах допускалась возможность нескольких вариантов ответов.

ему тему, связанную с повседневным пребыванием в детском саду, запомнившемся праздником, фильмом или событием.

При анализе выполнения задания обращалось внимание на особенности фразовой речи, используемой детьми при составлении сообщения без наглядной и текстовой опоры. Учитывалась степень сформированности рассказа, определяемая количеством значимых элементов, несущих ту или иную информацию по данной теме. Результаты исследования связной речи представлены в таблицах 1-9.

Результаты исследования

Таблица 1

Предложения по картинкам (первое задание)

Дети с нормальным речевым развитием	**Дети с ОНР 3 уровня**
Мальчик моет руки. Девочка вытирает полотенцем посуду. Девочка еще рисует бабочку. (Максим Б.)	Мальчик моет посуду. Девочка вытирает посуду. Девочка рисует. (Миша О.)
Мальчик моет тарелку. Девочка вытирает тарелку. Девочка рисует бабочку. (Кирилл А.)	Мальчик девочка моют посуду. Мальчик моет, а девочка вытирает. Девочка рисует. Девочка вытирает. Мальчик моет. (Кирилл И.)
Девочка раскрашивает бабочку. Мальчик с девочкой моют тарелки. (Макар А.)	Девочка красит бабочку. Мальчик моет посуду. Девочка вытирает. (Денис П.)
Мальчик моет посуду, а девочка вытирает. Их мама делает рисунки – бабочку. Вот краски и вода. (Максим Т.)	Саша и Маша моют посуду. Саша моет, а Маша вытирает посуду. Маша рисует бабочку (Слава Е.)
Девочка рисует бабочку. И мальчик с девочкой моют посуду. (Савелий К.)	Мальчик девочка моет посуду. Мама рисует бабочку. (Егор А.)
Девочка раскрашивает бабочку красками. Мальчик моет посуду. Девочка вытирает посуду полотенцем. (Демьян О.)	Мальчик моет посуду. Девочка вытирает. Девочка рисует. (Егор М.)
Дети моют посуду. Мальчик моет посуду. Девочка рисует бабочку. (Даша Н.)	Мальчик и девочка кушали. А мамы не было. Пока мамы не было, они покушали и стали мыть посуду. Мальчик мыл, а девочка вытирала. Девочка рисует бабочку. (Вика Е.)
Мальчик моет посуду. Девочка моет посуду. Девочка рисует бабочку. (Алиса Ш.)	Взрослый пишет картину. Дети моют посуду. (Алиса Г.)
Человек сидит и рисует бабочку.	Раковина моет тарелки. Чайник

Еще мальчик моет посуду, девочка вытирает тарелки. (Даша Б.)	наливает чай. Тарелки чистые. Девочка моет тарелку полотенцем, чтобы оно было сухое. А еще шкафчики нужны, чтобы там лежали вещи. (Вика Н.)
Девочка пришла в комнату и хотела нарисовать бабочку. Она попыталась и нарисовала бабочку. Мальчик и девочка пошли мыть посуду. Потом они помыли посуду и ее вытерли. (Катя Ч.)	Моет посуду. Вытирает посуду. Девочка раскрашивает бабочку. (Катя К.)

В группе детей с нормальным речевым развитием при выполнении первого задания не было выявлено никаких затруднений. Задание было выполнено самостоятельно. Речь связна и последовательна, в ней используются простые, распространенные предложения.

При выполнении этого же задания дети с ОНР интерес проявляли в большей степени к картинкам, а не к заданию. Их речь была монотонна, эмоционально не выразительна. Некоторые дети использовали простые, нераспространенные предложения. В течение выполнения задания некоторым детям оказывалась помощь в виде вопросов. Отмечалось большое наличие пауз, что свидетельствует о вязкости мышления.

Таблица 2

Рассказ по картинке «Кот» (второе задание)

Дети с нормальным речевым развитием	**Дети с ОНР 3 уровня**
Кошка лижет молоко. Банка с молоком упала, и потом кошка захотела его слизать. (Максим Б.)	Что кошка уронила молоко и теперь облизывает на полу грязное (Миша О.)
Банка упала, и молоко разлилось. Кошка начала лакать молоко. (Кирилл А.)	Киска уронила молоко. И она облизывает молоко (Кирилл И.)
Стояла на столе банка с молоком. Киска хотела молока. Она взяла со стола банку с молоком, и она пролила молоко. Потом начала его пить. (Макар А.)	Кошка пролила молоко и лижет его. (Денис П.)
Кошка пролила молоко. Теперь она его пьет. (Максим Т.)	Стояло тут молоко. Кот подошел, толкнул молоко. Молоко разлилось, а кот лизал молоко. (Слава Е.)
Кот пролил молоко и начал лизать с пола. (Савелий К.)	Упало с ведром молоко. Кошка узнала, что это молоко и с пола облизывает. (Егор А.)

экспедициях. Идет процесс обоюдного обогащения: младшие получают новый опыт; старшие вырабатывают в себе ответственность за другого.[19]»

Взаимодействие внутри коллектива осуществляется в рамках всего лагеря, а также внутри небольшого коллектива. Обучающиеся живут в полевых условиях в палатках и принимают непосредственное участие в дежурстве по лагерю и приготовлении пищи. Это позволяет вырабатывать у учащихся чувство ответственности (проспал на дежурство и весь лагерь остался без завтрака) и взаимопомощи (например, помощь дежурным при мойке посуды, особенно при неблагоприятных погодных условиях). В тоже время стоит отметить, что для ребят в первый раз приехавших в экспедицию многое становиться в новинку и может привести к стрессовому состоянию: это и относительная изолированность от цивилизации, высокая степень ответственности за принятие решений, и, безусловно, непривычные бытовые условия. В этом случае нередко им на помощь приходят не только сотрудники Школы, но и ребята, посещавшие ЛАШ ранее, беря их фактически под опеку и помогая сориентироваться в тех или иных ситуациях.

В процессе исследования того или иного памятника непосредственно с обучающимися взаимодействуют сотрудники экспедиции: ученые-специалисты и инструктора-наставники. Формирование познавательной деятельности и получения навыков у учащихся происходит через взаимодействие всех факторов данного процесса:

- ученый – обучающийся – позволяет сформировать у учащихся общие представления о археологическом памятнике, его роли в истории региона и России, о его специфических особенностях местности в котором данный памятник находится (особенности географического и гидрографического положения) и возможности реконструкции местности на конкретный исторический период. Консультации учащимся о значении и предназначении той или иной археологической находки и общий контроль за проведение археологических исследований;

- инструктор - обучающийся – распределение учащихся на соответствующие виды деятельности в зависимости от пола, возраста, медицинских показателей и раннее приобретённых навыков и знаний. Совместное выполнение того или иного вида деятельности при проведение полевых исследований, позволяет продемонстрировать навыки, которые в ожидаемом результате перейти к ученикам, а также активизировать познавательную деятельность учащихся на наглядном примере.

- обучающийся – обучающийся - дети не первый год посещавшие ЛАШ транслируют свои навыки приехавшим в первый раз;

- ученый – инструктор: происходит взаимодействие и взаимовлияние между сотрудниками по следующим линиям: во-первых, на почве профессиональной деятельности представители научной и педагогической сфер, во-вторых, обмен исторической информацией, так как каждый сотрудник

[19] Т. В. Любчанской «Формы организации детской археологии как фактор формирования научных школ в уральской археологии» / Вестник Челябинского государственного университета. 2009. № 32 (170). История. Вып. 35. С. 142–147.

зарисовка и нивелировка археологических находок, камеральная обработка найденного материала и консервация раскопа (восстановление почвенного слоя).

Важной составляющей деятельности участника ЛАШ является заполнение полевого дневника. После первого дня раскопок в полевом дневнике описывается место расположение объекта раскопок, ландшафт местности, природные условия. В последующие дни ведется поэтапная фиксация структуры раскопа, включающая в себя характеристику культурного слоя: какие прослойки, встретились, каковы их толщина, цвет культурного слоя, форма культурного слоя и др. Анализ стратиграфии раскопа, позволяющий узнать историю формирования слоя, включает в себя описание и чертеж напластований слоев почвы, геологических отложений, археологических культурных слоев. В полевом дневнике указываются, как лично найденные находки, которые фотографируются, зарисовываются, описываются, так и предметы, найденные всеми участниками раскопок. Обязательным в дневнике являются выводы по итогам полевого дня работы, включающего оценку своей деятельности и личные впечатления. Таким образом, работа с полевым дневником направлена на отработку следующих метапредметных умений: давать описание объекта, фиксировать итоги свой деятельности, использовать метод анализа, делать выводы, давать оценочные суждения.

Самостоятельная исследовательская работа учащихся в рамках археологической экспедиции способствует развитию любознательности, творческой познавательной инициативы. Необходимость преодолевать трудности пробуждает инициативу и упорство в достижении поставленной цели. Работа в условиях сплоченного коллектива, построенного на принципах самоуправления с широкой демократией и инициативой, учит творческому подходу к труду, коллективизму, товарищеской взаимопомощи.

Следует отметить, что исследовательский метод, являющийся главным в археологии в целом и в школьной археологии в частности — это высшая форма воспитания творческой инициативы учащихся, их самостоятельности. Ребята становятся не потребителями готовой информации, а участниками творческого процесса, самостоятельно «добывают» исторические знания.

В ученических исследованиях различают два вида открытий: субъективные — открытие истины известной обществу, но неизвестной самому школьнику и объективные — открытие нового в науке, имеющее научно-практическое значение. В учебной практике школьники совершают исключительно субъективные открытия. В отличие от других дисциплин и классно-урочных форм работы, полевая археология дает школьнику не иллюзию открытия, а знакомит с действительно уникальными фактами. Именно археологические источники в силу их наглядности, осязаемости и вместе с тем загадочности, вызывают у школьников наибольший интерес[18].

Специфика экспедиции заключается в том, что в ней «огромную роль играет межпоколенное сосуществование – большую часть правил общежития в полевом лагере младшим передают «старички» – ребята, уже бывавшие в

[18] http://pedsovet.su/history/6159

Стояла банка, в банке было молоко, банка упала, молоко пролилось. Пришла кошка и стала его лакать. (Демьян О.)	Упало ведро с молоком. Кошка лижет молоко. (Егор М.)
Кот уронил ведро с молоком. Молоко пролилось, и он стал его пить. (Даша Н.)	Кот хотел попить молока. Но у него не было в миске налито. Он прыгнул на тумбочку и сбросил ведро с молоком. (Вика Е.)
Кошка хотела молока. Кто-то уронил банку, и кошка начала лизать молоко. (Алиса Ш.)	Кошка шла-шла и опрокинула этот. И опрокинула кувшин. С молоком. (Алиса Г.)
В этой банке было молоко, оно упало и разлилось. Потом пришла кошка и выпила его. (Даша Б.)	Кот. Кошка лакает молоко. Кошка вылила молоко. (Вика Н.)
Кошка уронила банку. Большую банку с молоком. (Катя Ч.)	Из ведра вылилось молоко. (Катя К.)

Дети с нормальным речевым развитием при выполнении первого задания не испытывали трудностей. Задание выполнили достаточно быстро и самостоятельно. Рассказ раскрывает содержание картинки. Речь связна и последовательна, в ней используются распространенные предложения.

Не все дети с ОНР самостоятельно справились с заданием. Практически всем была оказана помощь в виде наводящих вопросов. Некоторые дети составили одно предложение, анне рассказ. Так же, как и при выполнении первого задания, отмечалось большое наличие пауз, что свидетельствует о вязкости мышления.

Таблица 3

Рассказ по серии картинок «Ежик» (третье задание)

Дети с нормальным речевым развитием	**Дети с ОНР 3 уровня**
Один мальчик трогает деревья, а другой ветку трогает. Увидели ежика. Потом двое ребят взяли этого ежика. Потом мальчик налил молоко в тарелку, и ежик его пьет. (Максим Б.)	Мальчики оба были. Нашли ежика. Понесли его. Потом стали кормить. (Миша О.)
Мальчик ловят ежа. Мальчики несут ежа домой, наливают ему молоко. Он нюхает. (Кирилл А.)	Ежика тут несут. А тут ежика кормят. Два мальчика смотрели на него. Потом принесли домой, а дома напоили (Кирилл И.)
Два мальчика увидели ежика. Потом они его взяли себе домой. Потом они его накормили. (Макар А.)	Мальчики и ежик. Молока хотят дать. Мальчики ежика домой хотят забрать. Мальчики ежика нашли. (Денис П.)
Ежик прибежал к мальчикам. Один мальчик сел, а мальчик	Саша и Вова нашли ежика. Саша и Вова принесли его домой.

другой стоял. Мальчики пошли с ежиком домой. А потом они его напоили и пошли отнести в лес. (Максим Т.)	Саша и Вова налили молока и напоили ежика, и отпустили его в лес. (Слава Е.)
Мальчики нашли ежика. Они его принесли домой и покормили. (Савелий К.)	Мальчик хочет погладить ежика. Они его взяли и понесли домой. Один мальчик хотел его молоком покормить, а другой – снегом. (Егор А.)
Мальчики увидели в лесу ежика. Они взяли его домой, накормили и оставили у себя (Демьян О.)	Мальчики нашли ежика. Они его взяли домой. Накормили. (Егор М.)
Мальчики увидели ежика, потом взяли его домой. Потом налили ему в тарелку молока, и он начал пить. (Даша Н.)	Мальчики нашли ежика. Они решили забрать себе домой. Они его накормили, напоили и гулять сводили. (Вика Е.)
Мальчик нашел ежика. Он отнес его домой и напоил молоком. (Алиса Ш.)	Мальчики шли, шли и увидели ежика, дали ему поесть и забрали его домой. (Алиса Г.)
Однажды мальчики нашли ежика. Они захотели покормить ежика молоком. Один мальчик взял свою кепку и положил туда ежика. (Даша Б.)	Тут мальчики увидели ежика. Тут мальчики принесли его домой. Тут мальчики покормили его молоком. Ежики любят грибы и ягоды. (Вика Н.)
Мальчики пришли в лес, нашли ежика там. Потом собрались идти домой с этим ежиком. Потом покормили его молоком. (Катя Ч.)	Смотрят на ежика. Несут ежика. Кормят ежика. (Катя К.)

При составлении рассказа по трем картинкам дети с нормальным речевым развитием проявили большой интерес к заданию и выполнили его. Составленный рассказ соответствовал содержанию картинок, и все предложения логически связаны между собой. То есть в группе детей с нормальным речевым развитием затруднений не возникло. Речь была связная, эмоционально выразительная.

Дети с ОНР при выполнении четвертого задания испытывали трудности. Некоторые дети этой группы составляли отдельные предложения по каждой из картинок, но не было связной речи. То есть не у всех получился рассказ. Логической связи между предложениями не было. У детей этой группы бедный словарный запас. При составлении рассказа в речи наблюдались большие паузы.

В ходе выполнения задания детям с ОНР была оказана помощь в виде вспомогательных вопросов.

развивать основы историко-культурного мышления, т.е. понимание старшеклассниками роли различных вспомогательных дисциплин при изучении теории в историческом развитии, значимости и важности изучения наследия прошлого человечества.

Летняя Археологическая Школа (ЛАШ) существует в СПб с 2005, с 2013 деятельность осуществляется при поддержке Ленинградского областного отделения Всероссийской Общественной Организации Русское географическое общество и Правительства Ленинградской области. Экспедиции проходили в Новгородской, Псковской и Ленинградской области.

Программа «Летней Археологической Школы» включает в себя теоретическую и практическую часть: на протяжении учебного года ученикам дается теоретический курс по археологической дисциплине, проводятся практические занятия, а летом совершается полевой выезд в действующую археологическую экспедицию. В ходе летней практики ребята ежедневно, кроме воскресения, в течении 4-х часов работают в полевых условиях на археологическом памятнике, ведут полевой дневник, содержащий информацию о проделанной работе, прослушивают циклы лекций, участвуют в работе семинарских занятий по истории, археологии, географии.

Функционирование ЛАШ в летний период обеспечивается тремя подразделениями со своими функциями: воспитательная служба, в которую входят педагоги, занимается досуговой и спортивно развлекательной деятельностью, а также осуществляет контроль за здоровье учащихся; хозяйственная служба, научно-полевая служба, состоящая из заместителя по науке, археологов и инструкторов. В функциональные обязанности данной службы входит организация и проведение непосредственных полевых исследований, проведение семинаров, лекций и иных обучающе-развивающих занятий с учащимися, контроль за заполнением полевых дневников. Штат инструкторов и воспитателей набирается из студентов старших курсов специализированных ВУЗов и сотрудников образовательных учреждений. Ключевыми требованиями к сотрудникам является наличие полевого опыта и конкретно-исторических знаний, а также целеустремленность, ответственность, коммуникабельность. Количество детей в ЛАШ колеблется от 40 до 45 человек. Это связано с тем, что инструкторы (6-8 человек) в ходе полевых работ могут реально осуществлять взаимодействие с группой учащихся 6 человек.

Летняя практика позволяет сочетать учебную, воспитательную работу с активным отдыхом, реализовать индивидуально-ориентированное обучение благодаря общению и сотрудничеству в рамках группы ученых, студентов, педагогов и школьников.

Состав ЛАШ это дети разных возрастов (14-16 лет) из разных классов и образовательных учреждений и разных регионов Российской Федерации (Москва, Санкт-Петербург, Ленинградская область, Московская область, Мурманская область и Курская область).

Во время проведения полевых исследований обучающиеся осуществляют различного рода практические работы: деление площади раскопа на квадраты, раздерновка (снятие травяного покрова на месте предполагаемых археологических исследований, последующей зачисткой корневой системы от земли), исследование верхнего культурного слоя, зачистка рыхлой структуры грунта, просеивание рыхлого грунта через специальное сито, фотофиксация,

Изложение основного материала статьи. Ведущую роль в формировании личности школьника играет активная деятельность, стимулирование которой должно исходить как от родителей, педагогов, общества, так и от самого школьника. «Познавательная деятельность это – сознательная деятельность, направленная на познание окружающей действительности с помощью таких психических процессов, как восприятие, мышление, память, внимание, речь.[15]» Приоритетным представляется творческая деятельность учащихся поскольку в ходе нее происходит более глубокое проникновении в суть изучаемых вопросов, имеет место большая самостоятельность учащихся, в ходе которой может быть создан собственный продукт: проект, эссе, рецензия и др. Именно поэтому одной из важных проблем при организации образовательно - воспитательного процесса в школе является активизация познавательной деятельности школьников, под которой следует понимать «процесс побуждения к переводу учащихся с воспроизводящего уровня учебно-познавательной деятельности на творческий уровень, где взаимодействие учащихся с окружающей действительностью характеризуется овладением ими на уровне творчества системой научных знаний и способами деятельности».

Исследование познавательной деятельности старшеклассников обусловлено также необходимостью реализации новых целевых установок, стоящих перед современным образованием, связанных с развитием индивидуальных творческих потенций личности научных знаний и способами деятельности.[16]

Дайри Н.Г. отмечал, что перед педагогом стоит ответственная психолого-педагогическая задача формирования старшеклассника как субъекта учебной деятельности, что предполагает, прежде всего, необходимость обучить его умению планировать, организовывать свою деятельность, умению полноценно учиться, общаться[17].

Летняя Археологическая Школа (ЛАШ), как школьное археологическое движение, является частью туристическо-краеведческого направления дополнительного образования. В основе её деятельности лежит авторская образовательная программа с полным комплектом структурных частей, имеющая профориентационную направленность. Актуальность программы заключается в том, что при её реализации школьники не только теоретически, но и практически, непосредственно в экспедиции прикасаются к прошлому нашей Родины. Взаимодействие истории, археологии, краеведения, географии, геодезии, почвоведения во внешкольной работе создает условия для осознания школьниками историко-культурной ценности родного края и позволяет

[15] Фадина, Г.В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: учебно-методическое пособие / Г.В. Фадина. – Балашов: «Николаев», 2004 — 68 с.

[16] Ярошенко, С.Н. Понятие «Активизация учебно-познавательной деятельности» учащихся в научно-педагогических исследованиях / С.Н. Ярошенко // ВестникОГУ [Электронный ресурс]. – 2004 - №9. – С. 81 – 82 – ВЕСТНИК ОГУ on-line. - 1999– 2015

[17] Дайри Н. Г. Обучение истории в старших классах. – М., 1966. – 437 с.

Таблица 4

Рассказ по опорным словам и предложениям (четвертое задание)

Дети с нормальным речевым развитием	**Дети с ОНР 3 уровня**
Встретились два козленка. Белый один говорил: «Пусти меня». Потом второй козленок не хотел уступать. Они встали головами драться, и они ударились друг с другом головами, потом они упали в воду. (Максим Б.)	Встретились белый и черный козленок. Один сказал: пусти меня. Стукнулись и упали в воду. (Миша О.)
Встретились на мосту 2 козленка. Белый сказал: «Пропусти меня». Дальше они стукнулись лбами и упали в воду. (Кирилл А.)	Черный должен уступить дорогу белому. А он не пропустил. Они стукнулись и в воду упали. (Кирилл И.)
Встретились на мостике два козленка. Они стукнулись лбами и упали в воду. (Макар А.)	Пусти, пожалей меня. (Денис П.)
Один козленок сказал: «Пусти меня». Но другой не хотел уступать. И ударились они лбами и упали в воду. (Максим Т.)	Встретились белый и черный козленок. Один говорит: «Пусти меня». (Слава Е.)
Белый козленок сказал: «Пусти меня». Но черный не хотел уступать. Они разодрались и упали в воду. (Савелий К.)	Встретились два козленка. Один говорит: «Пусти меня». Стукнулись и упали. (Егор А.)
Встретились белый и черный козленок. Белый козленок сказал: «Пусти меня». Черный не хотел уступать. Потом они и стукнулись лбами и упали в воду. (Демьян О.)	Шел белый и черный козленок. Козленок сказал: «Пропусти». Потом они и стукнулись лбами, а потом упали в воду. (Егор М.)
Встретились на мостике два козленка. Один говорит другому: «Пусти меня». Но он не хотел уступать. Они стукнулись и упали в воду (Даша Н.)	Шел белый козленок. Сказал: «Пропусти». Дальше они разбежались и стукнулись лбами, а потом упали в речку. (Вика Е.)
Встретились два козленка. Черный говорит: «Пусти меня». Но он не хотел уступать. Они стукнулись лбами и упали с мостика в воду (Алиса Ш.)	Стукнулись лбами. (Алиса Г.)
Один козленок говорит: «Пусти меня». Но он не хотел уступать, поэтому они прыгнули в воду. (Даша Б.)	Пусти меня. (Вика Н.)
Были два козленка. Они нашли	Пусти меня (Катя К.)

мостик, и один, черный, жевал травку. Белый козленок подошел и попросил: «Пусти меня». Белый козленок не пустил, и стукнулись они и упали в воду. (Катя Ч.)	

Задание с элементами творчества (окончание рассказа по опорным словам и предложениям) для детей с нормальным речевым развитием вызвало большой интерес, все дети задание выполнили. У детей с ОНР данные задания интереса не вызвали, не все дети справились с заданием.

Таблица 5

Пересказ текста «Белочка и зайчик» (пятое задание)

Дети с нормальным речевым развитием	**Дети с ОНР 3 уровня**
Зайчик с белкой друг с другом встретились. Они хотели подружиться. Зайчик приносил морковку и капусту, а белка приносила орешки. Наступила зима. Белка убежала в дупло, а зайчик спрятался под дерево. Белка стала серая, а зайчик белый. Они не узнали друг друга. А летом снова узнали друг друга. (Максим Б.)	Были друг с другом зайчик и белочка. Они дружили всегда вместе. Кормили друг друга. Белочка приносила шишки. И потом белочка принесла…Я забыл. А зайчик приносил капусту, морковку. В то время, когда зима настала, белочка спряталась под елочку, а зайчик – под дубом. Зайчик не узнал белочку, потому что она была белая, а белочка зайчика, потому что он был серый. Потом наступило лето, и они узнали друг друга. (Миша О.)
Белочка и зайчик приходили на поляну каждый день и угощали друг друга. Наступила зима. Зайчик и белочка. Белочка спряталась у себя в дупле, а зайчик - под елкой. Белочка высунулась раз и увидела зайчика. Они не узнали друг друга. Потом наступило лето, и они друг друга узнали. (Кирилл А.)	Белка должна. А зайчик тоже в норе. А белка на дереве. А медведь в домике. (Кирилл И.)
Белочка с зайчиком подружились. Потом они каждый день угощали друг друга. Белочка угощала шишками и орехами, а зайчик – морковкой и капустой. Наступила зима.	Белочка была серая, зайчик серый. Потом они встретились. Потом они подружились. Потом…не помню. (Денис П.)

Педагогика

УДК 371

методист Трухин Павел Андреевич
Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального педагогического образования центр повышения квалификации специалистов «Информационно-Методический Центр» Центрального района Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург);
старший преподаватель кафедры истории Отечества
Ваганов Илья Владимирович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет имени академика И. П. Павлова» Минздрава России (г. Санкт-Петербург)

ОРГАНИЗАЦИЯ И МОТИВАЦИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАСТНИКОВ ЛЕТНЕЙ АРХЕОЛОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. В статье определены методические пути организации и мотивации дополнительной образовательной деятельности участников Летней Археологической школы, анализ результатов формирующегося эксперимента.

Ключевые слова: дополнительное образование, мотивация, археология, теоретические занятия, практические занятия, полевая практика, педагогические принципы.

Annotation. In the article the methodical ways of the organization and motivation of supplementary educational activities the participants of the Summer school of archeology, analysis of the results of the forming experiment.

Keywords: outdoor education, motivation, archeology, theoretical courses, practical training, field practice, pedagogical principles.

Введение. В современном мире с расширением масштабов деятельности человека и ростом информационного пространства повышаются требования к подрастающему поколению. Наиболее востребованными становятся специалисты, умеющие адаптироваться к быстро изменяющимся условиям жизни, нестандартно мыслящие, инициативные, способные самостоятельно принимать решения. Именно поэтому наиболее значимой становится проблема предварительной подготовки обучающихся старшеклассников к творческой инновационной деятельности. «Деятельность есть специфическая человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет целесообразное изменение и преобразование этого мира на основе освоения и развития наличных форм культуры"[14].

Формулировка цели статьи. Определение методических путей организации и мотивации дополнительной образовательной деятельности участников Летней Археологической школы, анализ результатов формирующегося эксперимента.

[14] Психология. Словарь. стр. 267-268 / под ред. А.В. Петровского, М. Г. Ярошевского. - М.: Политиздат, 1990-494 с.

основании полученных результатов мы можем утверждать, что при обнаруженном нами наличии мотивации здорового поведения и ситуативного показателя хорошего настроения формирование стиля здорового поведения у старшеклассников может быть достаточно успешным, что и было нами учтено при разработке формирующего эксперимента.

Выводы. Таким образом, проведенное исследование показало, что проблемы формирования стиля здорового поведения старшеклассников с социальными девиациями связаны, прежде всего, с низким уровнем сформированности ценности «здоровье», рассматриваемой нами в качестве системообразующего фактора СЗП, а также, находящейся в тесной положительной связи таких критериев как: «самооценка здорового поведения», ценностей «познание нового» и «поиск и наслаждение прекрасным», «мотивация достижений», «самочувствие», активность, «общая физическая кондиция».

Все вышеизложенное требует отбора специальных педагогических средств и методики их реализации, способствующих развитию осознанной мотивации, ценностных ориентаций, субъектной позиции личности старших школьников в процессе формирования стиля здорового поведения.

Литература:

1. Вавилов, Ю.Н. Проверь себя / Ю.Н. Вавилов, Е.А. Ярыш, Е.П. Какорина // ТПФК, - № 9, - 1997. – 89 с.

2. Вайнер, Э.Н. Формирование здоровьесберегающей среды в системе общего образования Текст. / Э.Н. Вайнер // Валеология. 2004. - №1. - С. 21-25.

Белочка спряталась в дупле, а зайчик под елочкой. Потом они друг друга не узнали. (Макар А.)	
Белочка и зайчик подружились, они угощали друг друга. Наступила зима. Они спрятались. Один раз высунулась белочка из дупла и не узнала зайчика, а зайчик тоже не узнал белочку. Потом наступило лето, и они узнали друг друга. (Максим Т.)	О зайчике и белочке. Они друг друга не узнали, потому что летом она была белая, а летом рыжая; а зайчик серый, а зимой белый. (Слава Е.)
Белочка и зайчик друг друга не узнали. Зайчик был серенький, а стал беленький. А белочка рыженькая, а потом серенькая. (Савелий К.)	Встретились белочка и зайчик. Наступило лето. (Егор А.)
Зайчик и белочка подружились. Когда было лето, они приходили на полянку и приносили угощения. Белочка приносила шишки и орехи, а зайчик – морковку и капусту. Наступила зима. Белочка спряталась в дупле, а зайчик под деревом. Один раз белочка выглянула из дупла и не узнала зайчика. Он стал белый. И зайчик не узнал белочку. Она была серая. Потом наступило лето. И они снова узнали друг друга. (Демьян О.)	Встретились зайчик и белочка. Они дружили. Наступила зима. Они не узнали зайчик белочку, белочка – зайчика. Потом наступило лето, и они узнали.(Егор М.)
Белочка и зайчик. Белочка выглянула из дупла, посмотрела на зайчика и не узнала его. А зайчик посмотрел на белочку и тоже не узнал ее. (Даша Н.)	Зайчик и белочка подружились летом. Они всегда приходили на полянку и приносили какую-нибудь еду. Белочка приносила шишки, орехи, а зайчик – морковку, капусту. Наступила зима. Белочка спряталась в дупле, а зайчик под елкой. Но вдруг белочка вышла из дупла и не узнала белочку. Он знал рыжую белочку, а она серая. (Вика Е.)
Белочка и зайчик дружили летом. Наступитла зима, и белочка забралась в дупло. Раз она выглянула и не узнала зайчика: он был белый. А зайчик выглянул и не узнал белочку, она была серая. (Алиса Ш.)	Летом подружились белочка и зайчик. Они каждый день прибегали на полянку и угощали друг друга. Зайчик морковку, а белочка – капусту. Зайчик спрятался под елкой. Когда белка высунулась из дупла, белочка не узнала зайчика, а зайчик не узнал

	белочку. А летом они снова узнали друг друга. (Алиса Г.)
Белочка все-таки была серая. Потом настало лето, и зайчик увидел, что это рыжая белочка. Потом наступила зима, и выпал большой и белый снег. Белочка отправилась в дупло, а зайчик под елочку. Летом они подружились. (Даша Б.)	Это очень долго. Я что-то не знаю. Что-то никак не знаю. Что-то я ничего не запомнила. (Вика Н.)
Зайчик и белочка. Когда наступила зима, зайчик стал белый, а лиса серой. (Катя Ч.)	Белочка и зайчик. Подружились. Они тоже себя увидели. Узнали. (Катя К.)

Некоторым детям с ОНР данное задание оказалось недоступным. Многие пересказывали текст не полностью, с некоторыми неточностями, и не могли пересказать часть текста даже при наводящих вопросах. При пересказе текста дети с ОНР допускали ошибки в согласовании и управлении.

Дети с нормальным речевым развитием выполнили задание без затруднений. Их речь эмоционально выразительна, правильна, события в рассказе следовали в правильной очередности.

Таблица 6

Составление рассказа из личного опыта (шестое задание)

Дети с нормальным речевым развитием	**Дети с ОНР 3 уровня**
Я больше всего запомнил, как я был на Масленице. Там играли в игры и раздавали подарки. А потом сжигали Чучело. В кольцеброс играли, подушками кидались. (Максим Б.)	У меня вчера был день рождения. Когда стемнело, ну, мне еще в конце лета. Потом день рождения настанет. Прошло хорошо. Очень много гостей было и друзей моих. Там было очень их много, не определить, сколько. Когда день рождение закончилось, мне подарили шоколадный тортик. День рождения был закончен. (Миша О.)
У меня был день рождения. Мне подарили Лего. У меня было хорошее настроение. (Кирилл А.)	Там называли все. Меня был день рождения. Поздравляли меня в садике. (Кирилл И.)
Мне запомнился День смеха. Мы все шутили друг над другом. Я пошутил хорошо. Надо мной никто не шутил.(Макар А.)	8 марта, это когда мам поздравляют. Как прошел этот день – хорошо. Я болел. А я болел очень долго, и вот почему не приходил, а потом уже пришел. (Денис П.)

исследуемые нами показатели СЗП как «агрессивность» и «настроение» являются нейтральными в отношении ценности здоровья, т.е. не влияют на стиль здорового поведения старшеклассников.

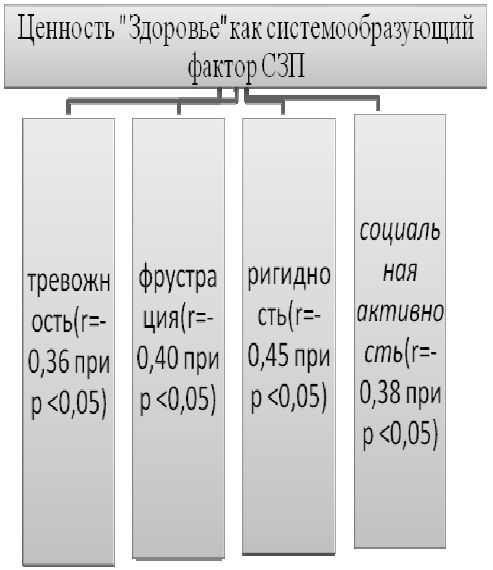


Рисунок 6. Отрицательные связи ценности системообразующего фактора и показателей СЗП

На основании анализа результатов исследования мы можем утверждать, что на констатирующем этапе в экспериментальной и контрольной группе уровень СЗП по 3 критериям из 4 представляется как недостаточный. Исключение составил критерий «уровень знаний, представлений о здоровье и способах его укрепления». Это свидетельствует о том, что в процессе обучения старшеклассники получили необходимую информацию, чтобы ориентироваться в проблемах здоровой жизнедеятельности. Однако, недостаточное принятие здоровья и здорового поведения как ценности, несформированная способность осмысления и оценки отношения к своему здоровью, отсутствие умения корректировать на этой основе свое поведение отрицательно сказывается на результатах сформированности деятельностного компонента. Из всех исследуемых показателей выше оказались показатели «мотивация здорового поведения» и «настроение». По первому показателю в обеих группах большинство испытуемых обладают не выраженной мотивацией (45,3% - 48,5%), вторую позицию занимают испытуемые с ярко выраженной мотивацией «на успех» (37,1%- 33,4%), мотивация «избегания неудач» выявлена у наименьшего количества испытуемых (17,6%-18,1%). Высокий показатель «настроения» обнаружен у большинства испытуемых (55,8%-45,5%), средний составил соответственно 32,2%-32%, низкий – 12%-21,3%. На

Как видно на рисунке, особых различий в показателях стиля здорового поведения в контрольной и экспериментальной группах нами не выявлено. Это может быть обусловлено однородностью выборки. Однако для разработки формирующей программы нам необходимо выявить внутренние связи между ценностью «здоровье» и остальными показателями СЗП.

И в контрольной и в экспериментальной группах наблюдается преобладание недостаточно сформированного стиля здорового поведения (соответственно 48,5% и 47%), у более чем четверти старшеклассников (27,3 и 26,5%) стиль здорового поведения не сформирован.

Корреляционный анализ на констатирующем этапе исследования показал положительную связь ценностей «здоровье» с такими показателями СЗП как «самооценка здорового поведения» (r=0,52 при p <0,01), ценностей «познание нового» и «поиск и наслаждение прекрасным» (r=0,49 при p <0,05), «мотивация достижений» (r=0,36 при p <0,05), «самочувствие» (r=0,47 при p <0,01), активность (r=0,35 при p <0,05), «общая физическая кондиция» (r=0,50 при p < 0,01), «наличие знаний, представлений о здоровье и способах его укрепления».

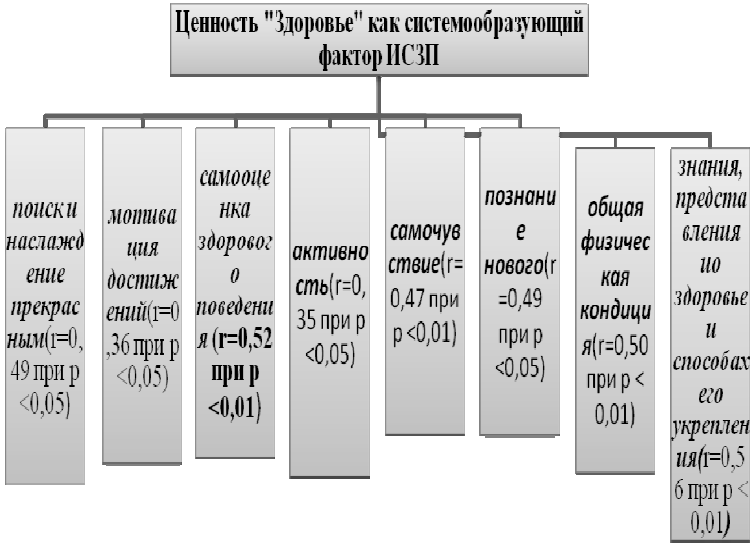


Рисунок 5. Положительные связи системообразующего фактора и показателей СЗП

Отрицательные связи данного критерия были обнаружены с показателями: «тревожность» (r=- 0,36 при p <0,05), «фрустрация» (r=-0,40 при p <0,05), «ригидность» (r=-0,45 при p <0,05). Интересным оказался и тот факт, что отрицательная связь ценности «Здоровье» была выявлена с критерием «социальная активность». Кроме того, нами было выявлено, что такие

У меня было день рождения, и мне подарили яйцо, там была черная Нюша. Мы все попили чай, поели салат, торт поели и спать легли. И все. (Максим Т.)	Было сначала осень. Потом наступила зима. Новый год наступил. Все ребятишки веселятся и поют каравай под елкой. И приходят Дед Мороз со снегурочкой и дарят подарки. (Слава Е.)
8 марта – женский день. Я поздравлял маму. А еще поздравлял девочек в группе. Мы дарили им подарки. (Савелий К.)	Мне запомнилось, как мне Дед Мороз подарки дарил. Богдану эргибертс на машине, а мне – железного человека. (Егор А.)
У меня был день рождения. Дома было много гостей. Мне подарили много подарков. И Лего. У меня было веселое настроение. Мы играли в разные игры. (Демьян О.)	Был Новый год. Дед Мороз мне подарил подарок. (Егор М.)
Мое день рождения. Мне подарили, ну, караоке, о котором я мечтала. Еще ЛалоЛупси, я тоже мечтала о ней. Еще дом огромный, я увидела и захотела его. (Даша Н.)	Я помню Новый год с мамой, бабушкой, дядей и тетей. Вот мы готовимся к празднику. Папа был на работе. Папа пришел, разделся, снял ботинки и штаны. Пришли гости. Мы все вместе садимся СА стол. Кушаем рулет и курицу с яблоками. (Вика Е.)
Масленница хорошо прошла, только мама не хотела печь блины. В садике мы рисовали солнышко, и нас на обед, на четвертое, угощали блинами, то есть на пятое, блинами. (Алиса Ш.)	Новый год у меня прошел хорошо. Дед Мороз подарил мне Лего. И еще такого кругленького зверя. (Алиса Г.)
Праздник запомнился. День Якутии. Там выступали все: якуты, эвенки, чукчи, русские и другие. (Даша Б.)	Я что-то не знаю. (Вика Н.)
Мне запомнилось, как я ходила в кино на мистера Шелбона. Он такой смешной был. У них была машина времени. Они полетели в будущее, вернулись в пршлое. У них было два Шелмона и два Мистера Пибоди. (Катя Ч.)	(утро в садике) Играли. Сидели. Ходили на улицу. (Катя К.)

Некоторым детям с ОНР данное задание так же оказалось недоступным. Не было логической связи между предложениями. Так же отмечается однообразие выбранных детьми тем для рассказа: день рождения и Новый год. Речь детей монотонная. Отмечается много пауз.

Дети с нормальным речевым развитием выполнили задание без затруднений. Их речь была правильной и эмоционально выразительной. Отмечается выбор детьми данной группы разнообразных тем для самостоятельного рассказа: 8 марта, Масленница, День смеха, День Якутии (проект в детском саду), просмотренный фильм.

Таблица 7

Результаты исследования ЭГ

Дети	**Виды задания**						
	Предложения по картинке	Рассказ по картинке	Рассказ по серии сюжетных картин	Рассказ по заданному началу	Пересказ	Рассказ из личного опыта	Общее количество баллов
Миша О.	4	3	3	3	3	3	19
Кирилл И.	3	3	2	3	1	2	14
Денис П.	3	3	2	2	2	3	15
Слава Е.	4	3	4	2	2	3	18
Егор А.	3	3	3	3	2	3	17
Егор М.	3	3	3	3	3	2	17
Вика Е.	4	3	4	4	3	3	21
Алиса Г.	3	3	4	2	3	3	18
Вика Н.	2	2	2	2	1	1	10
Катя К.	2	2	2	2	2	2	12

О-6 – низкий уровень
7-12 – ниже среднего
13-18 – средний уровень
19-24 – высокий уровень

Высокие показатели были обнаружены по показателю агрессивности в экспериментальной группе и ригидности (не готовность к изменениям) в контрольной. Показатели тревожности, хотя и не имеют значимой выраженности, однако также нуждаются в коррекции. Измерение тревожности, агрессивности и ригидности как свойств личности особенно важно, так как они во многом обуславливают поведение школьников при формировании у них стиля здорового поведения. Таким образом, в формирующей части исследования необходимо разработать систему мер, направленных на развитие готовности испытуемых к изменениям, а также снижения показателя агрессивности и тревожности.

Поскольку на констатирующем этапе эксперимента старшеклассники включились в процесс осмысления и оценки отношения к своему здоровью мы попросили их по 10 балльной шкале оценить наличие опыта самодиагностики и самооценки стиля здорового поведения (наличие оценочно-рефлексивного опыта). При этом самооценки-8-10 баллов мы относим к высокому уровню, 4-7 баллов – к среднему; 2-3 балла – к низкому.

В экспериментальной группе обобщение результатов самооценки показало, что 3% респондентов оценивают наличие рефлексивного опыта в 8-10 баллов (высокий уровень), средний уровень рефлексивного опыта имеют 38%, низкий – 59%.

Обобщенные результаты диагностики стиля здорового поведения представлены в таблице.

Таблица 6

Уровни сформированности стиля здорового поведения по основным критериям

Критерии	Сформирован		Частично сформирован		Не сформирован	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Принятие здоровья и здорового поведения как ценности	25,8	24,2	50,9	53,2	23,3	22,6
Уровень знаний и представлений о многокомпонентности здоровья и способах его укрепления	50.8	52,0	43,5	45,0	5.7	3,0
Уровень реализации стиля здорового поведения в жизнедеятельности.	11,7	17	56	57	32,3	36
Наличие оценочно-рефлексивного опыта	5,7	3	36,3	38	58	59

ригидности у 45,4%, в контрольной группе у 41,1%, 44,1% и 47% соответственно (рис. 4).

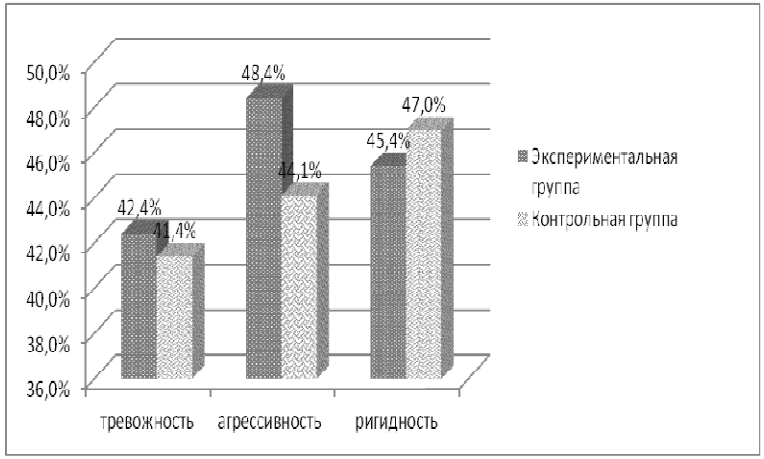


Рисунок 3. Результаты самооценки психического состояния старшими школьниками в экспериментальной и контрольной группах

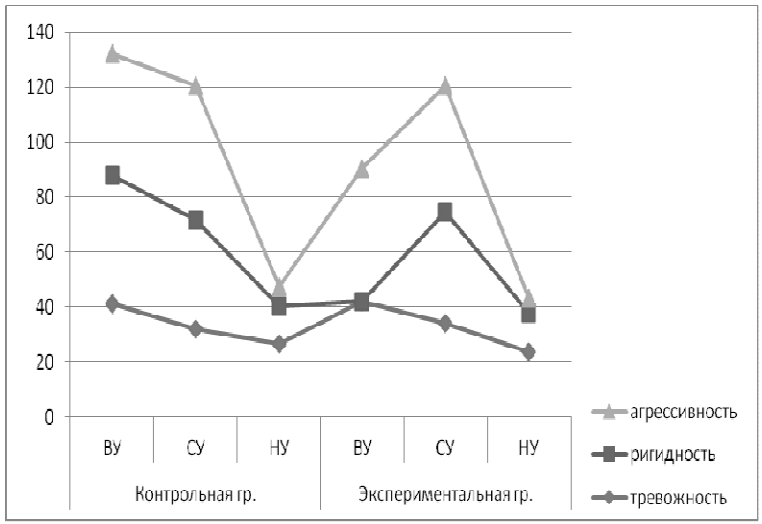


Рисунок 4. Уровни самооценки психического состояния в контрольной и экспериментальной группах

Таблица 8

Результаты исследования КГ

Дети	Виды задания						
	Предложения по картинке	Рассказ по картинке	Рассказ по серии сюжетных картин	Рассказ по заданному началу	Пересказ	Рассказ из личного опыта	Общее количество баллов
Максим Б.	4	4	4	4	4	4	24
Кирилл А.	4	4	4	4	4	3	23
Макар А.	4	4	4	3	4	4	23
Максим Т.	4	3	4	4	4	4	23
Савелий К.	4	3	4	4	3	3	21
Демьян О.	4	4	4	4	4	4	24
Даша Н.	4	4	4	4	3	4	23
Алиса Ш.	4	4	4	4	4	4	24
Даша Б.	4	4	4	4	3	4	23
Катя Ч.	4	3	4	4	3	4	22

Таблица 9

Результаты исследования связной речи

группа	уровень			
	низкий	Ниже среднего	средний	высокий
КГ	0	0	0	10
ЭГ	0	2	6	2

Выводы:

- Результаты констатирующего экспериментального исследования показали, что дети с ОНР III уровня способны к пересказу коротких текстов, составлению рассказов по сюжетным картинкам, к рассказыванию из личного опыта, к рассказыванию по данному началу, но все-таки это еще значительно отличается от связной речи с нормальным развитием. Дети с ОНР III уровня недостаточно отражают в связной речи причинно-следственные отношения между событиями, у них узкое восприятие действительности, нехватка речевых средств. У 80% детей отмечаются нарушения согласования и пропуски сложных предлогов, у 20% - замены сложных предлогов. 90% детей

испытывают затруднения в построении сложносочиненных и сложноподчиненных предложений, естественно, все эти нарушения отражаются в связной речи дошкольников. Рассказы 80% детей недостаточно полны, развернуты, последовательны, они в основном состоят из простых предложений, бедны эпитетами.

- 60% детей имеют средний уровень развития связной речи, 20% - уровень ниже среднего.
- Таким образом, проведенное комплексное исследование уровня связной речи у дошкольников показало, что дети с ОНР 3 уровня нуждаются в специальных занятиях по развитию связной речи.
- Результаты исследования позволили целостно оценить речевую способность детей в различных формах речевых высказываний — от элементарных до наиболее сложных. В дальнейшем это помогло наиболее плодотворно построить коррекционно-воспитательную работу по обучению рассказыванию детей старшего дошкольного возраста.

Литература:

1. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учебное пособие. В. К. Воробьева. – М.: АСТ: Астрель, 2006, С. 6-69.

2. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. - 2-е изд., испр. и доп. В.П. Глухов - М.: АРКТИ, 2004, 168 с.

3. Жукова, Н.С., Мастюкова, Е.М., Филичева, Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников.второе издание / Н.С.Жукова, Е.М.Мастюкова, Т.Б.Филичева, —Москва: Просвещение, 1990, 316 с.

4. Левина, Р.Е.Характеристика ОНР у детей / Р.Е.Левина, Н.А.Никашина // Основы теории и практики логопедии. — Москва: Просвещение, 1968 — С. 67-85

5. Ткаченко, Т.А. Формирование и развитие связной речи. Т.А.Ткаченко.— СПб: Детство-пресс, 1999, 215 с.

6. Филичева, Т.Б., Чиркина, Г.Ф. Коррекционное обучение и воспитание детей пятилетнего возраста с ОНР / Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина. — Москва: Знание, 1991, 365 с.

Полученные данные свидетельствуют о том, что большинство старших школьников, имея плохое самочувствие и низкую активность, оценивают свое настроение как нормальное. Все это свидетельствует об отсутствии у них стиля здорового поведения как привычного.

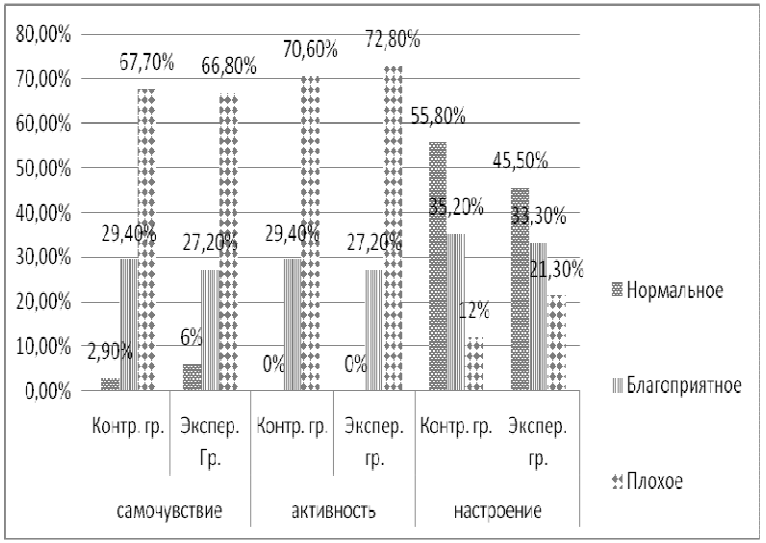


Рисунок 2. Результаты оперативной оценки общего состояния старших школьников с социальными девиациями*

**благоприятное – ВУ, нормальное - СУ, плохое - НУ*

Как видно на рисунке, в обеих выборках показатели «самочувствие» и «активность» у большинства испытуемых оцениваются как «плохое». Однако это не отразилось на показателе «настроение», что может объясняться особенностями эмоционального настроя молодых людей, свойственного для данной возрастной категории.

Полученные результаты свидетельствуют, как и в случае с ценностью «Здоровье», о необходимости разработки специальных мероприятий, направленных на улучшение самочувствия и активности старшеклассников. Следует отметить, что показатели САН указывают на ситуативные состояния человека. Они не всегда связаны с личностными особенностями испытуемых. Для самооценки индивидуально-личностных особенностей психического состояния старшеклассников нами было проведено дополнительное исследование.

Результаты самооценки психического состояния старшими школьниками по тесту Г. Айзенка в экспериментальной группе свидетельствуют о преобладании высокого уровня тревожности у 42,2%, агрессивности – у 48,4%,

При этом, результаты свидетельствуют об отсутствии у школьников в обеих группах таких показателей индивидуального уровня общей физической кондиции как «опасная зона», но, вместе с тем, у них не отмечено и значений «супер» и «отлично», что свидетельствует о недостаточном уровне сформированности деятельностного компонента стиля здорового поведения старших школьников.

Выявлено среднее значение основных показателей в экспериментальной и контрольной группе: отжимание - 17,5 и 17,8 (раз); прыжок в длину – 187 и 190 (см); поднимание туловища – 14,5 и 14,7 (раз); удержание тела в висе на перекладине – 18,6 и 19,2 (сек); наклон туловища – 5,6 и 8,3 (см); бег на 1000 метров (сек) – 297 и 296 соответственно.

Таблица 5

Оценка развития физических качеств

Наименование теста	группа	Среднее значение до эксперимента	t	Значимость
Отжимание в упоре лежа (раз)	ЭГ 17,4545± 1,93947	КГ 17,8824±1,76254	-0,163	p>0,05
Прыжки в длину с места(см)	ЭГ 187,1818±7,72754	КГ 190,7059±7,32119	-0,331	p>0,05
Поднимание туловища (раз за 30 сек.)	ЭГ 14,5152 ± 0,52426	КГ 14,7941 ±0 ,67126	-0,326	p>0,05
Вис на перекладине (сек)	ЭГ 18,6667 ± 2,11715	КГ 19,2941 ± 1,98278	-0,216	p>0,05
Наклоны туловища вперед (см)	ЭГ 4,8182 ± 1,33956	КГ 5,6176 ± 1,08631	-0,465	p>0,05
Бег 1000 м (сек.)	ЭГ 297,8182±8,49269	КГ 296,5882±8,20070	0,104	p>0,05

Как мы уже отмечали, стиль здорового поведения старшеклассников во многом может обуславливаться их личностным (постоянным, связанным с особенностями нервной системы) и ситуативно-обусловленным состоянием.

При оперативной оценке самочувствия и активности с помощью опросника САН у 67,7% учащихся в экспериментальной группе отмечено плохое самочувствие, нормальное - у 6%. В контрольной группе данные показатели составляют 67,7% и 2,9% соответственно. При этом большинство старших школьников в обеих группах определили свое настроение как нормальное 45,5% и - 55,8%. В тоже время плохое настроение отметили в экспериментальной группе только 21,3%, а в контрольной 12%.

Педагогика

УДК: 378

кандидат педагогических наук Прокофьева Ольга Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского (г. Калуга);
кандидат педагогических наук Кривов Сергей Иванович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского (г. Калуга);
студент Теренина Анастасия Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского (г. Калуга)

РОЛЬ ПРАКТИКИ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ БИОГРАФИЙ ВЫДАЮЩИХСЯ ЛИЧНОСТЕЙ В ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. Современные цели педагогической практики будущих учителей, лежат в плоскости их подготовки и реализации основных трудовых функций (обучение, воспитание и развитие), обозначенных в Профессиональном стандарте педагога. Организация воспитательного процесса, являясь неотъемлемой частью работы современного педагога, с опорой на изучение биографий выдающихся личностей приобретает персонифицированное своеобразие и дает возможность педагогу вести эффективную работу по формированию личностно значимые качеств учащихся.

Ключевые слова: педагогическая практика, воспитание, воспитательный процесс, изучение выдающихся личностей, личностные качества, биография.

Annotation. Modern purpose of pedagogical practice of future teachers, lie in the plane of their preparation and implementation of the basic job functions (training, education and development), indicated in the Professional standard of the teacher. The organization of the educational process, as an integral part of the work of the modern teacher, based on the study of the biographies of outstanding persons acquires a personal identity and allows the teacher to work effectively for the formation of significant personal qualities of students.

Keywords: pedagogical practice, education, educational process, learning of prominent personalities, personality, biography.

Введение. Введение новых стандартов в высшей школе, внедрение разработанного профессионального стандарта педагога, постоянные изменения в нормативно-правовой базе, требуют обновления используемых преподавателем методов, средств и форм профессионального образования, обновления содержания образования, поиска дополнительных возможностей для формирование необходимых компетенций у будущих педагогов, подготовку к выполнению и реализации на практике основных трудовых функций (обучение, воспитание и развитие).

Особое место в системе подготовки будущих учителей занимает педагогическая практика. Практика создает условия для реализации приобретенных теоретических знаний и практических умений. Педагогическая практика помогает будущим учителям освоить навыки общения, индивидуального подхода к школьникам, способствует выработке умения находить и принимать оптимальное решение в нестандартных педагогических ситуациях. Педагогическая практика вводит будущего педагога в систему педагогических ценностей и во многом определяет стиль и методы будущей педагогической деятельности.

Профессиональная подготовка будущих учителей, прежде всего, определяется системой знаний, обеспечивающих их профессиональное становление, способствует формированию всесторонне развитой и профессионально ориентированной личности. Знание, получаемое из разделов педагогических дисциплин (общей педагогики, дидактики, теории воспитания, истории образования и педагогической мысли и др.), должно преподноситься как интегрированное, органически связанное с будущей педагогической действительностью.

Изложение основного материала статьи. Многие отечественные и зарубежные педагоги высоко ценили практику как основу приобретаемого опыта профессиональной деятельности. Выдающийся педагог и психолог П.П. Блонский отмечал, что только путем оценки своих действий, трудностей и достижений в процессе реальной деятельности возможно истинное профессиональное становление.

В Калужском государственном университете им. К.Э. Циолковского студенты - будущие учителя с младших курсов изучают основные педагогические категории, особенности построения учебного процесса и организации воспитательной работы. В процессе обучения не только на лекциях и на практических занятиях, но и в результате знакомства с образовательными организациями различной направленности (школами, техникумами, колледжами и организациями дополнительного образования), получая в них опыт педагогической деятельности.

Активное погружение в профессиональную педагогическую среду студентов – будущих педагогов начинается с младших курсов. Создание на практических занятиях возможностей для моделирования квазипрофессиональной деятельности по использованию биографий выдающихся личностей в ситуации реального воспитательного взаимодействия с учащимися, формирует привычку оценивать биографические факты изучаемой личности (события, жизненные ситуации) с точки зрения их нравственной оценки.

При разработке программ практик (учебной, производственной) и содержания деятельности студентов - будущих учителей, учитывается ряд принципов ее осуществления (О.А. Абдуллина): целостности, целенаправленности, непрерывности, систематичности, последовательности, дифференциации и индивидуализации, комплексности связь с реальным педагогическим процессом. [1, 2]

Ежедневное общение с детьми и педагогами, полное погружение в образовательную среду школы без отрыва от учебного процесса в вузе (на младших курсах) и с отрывом (на старших курсах) играет очень важную роль в ориентации на будущую профессиональную деятельность. Студенты

контрольной. Старшие школьники имеют определенные представления о многокомпонентности понятия «здоровье», факторах его укрепления, весьма посредственно относятся к проблеме укрепления здоровья, не проявляют активности в его укреплении, имеют вредные привычки. Поэтому у старших школьников отмечаются сложности в жизнедеятельности, нестабильное психоэмоциональное состояние и самочувствие.Оптимальный уровень отношения к своему здоровью выявлен у 6% учащихся в экспериментальной группе и 8,7% - в контрольной. Они имеют достаточные представления о здоровье, способах его укрепления, факторах риска, проявляют активную позицию в его укреплении, проявляют позитивную готовность к взаимодействию. Не имеют вредных привычек.

Высокий уровень и отношение к собственному здоровью следует оценить как отличное у 6,1% старших школьников в экспериментальной группе и 2,9% – в контрольной. У таких учащихся сформированы ценности здорового образа жизни, потребности и способность к постоянному укреплению здоровья, отсутствуют вредные привычки.

Далее мы провели исследование внешних (объективных) показателей стиля здорового поведения, обнаруженных нами в показателях физической подготовленности и физического развития старших школьников с социальными девиациями. На начальном этапе исследования нами была произведена количественная оценка уровней физической кондиции. Тестирование данных качеств проводилось по методике «Проверь себя» Ю.Н. Вавилова. Расчет осуществлялся исходя из половозрастных нормативов, приведенных автором. В экспериментальной группе 18,1% старших школьников с социальными девиациями показали хороший уровень общей физической кондиции, 60,8% - удовлетворительный и 21,2% - неудовлетворительный. В контрольной группе - 14,7%, 73,8% и 11,5% соответственно (рис. 1).

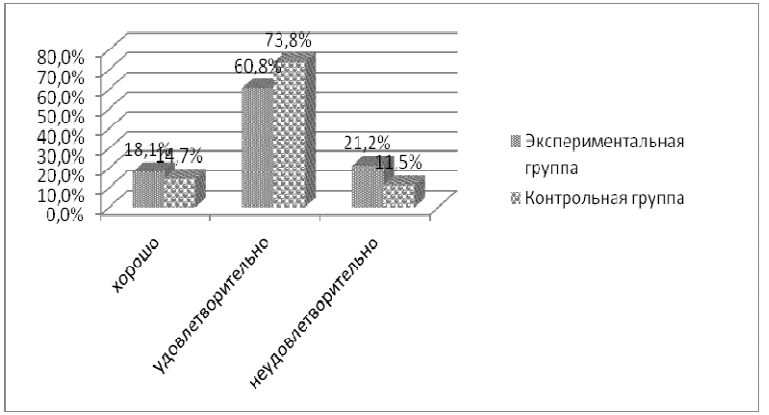


Рисунок 1. Уровни общей физической кондиции старших школьников с социальными девиациями

мотивации на неудачу активность старших школьников с социальными девиациями связана с потребностью избежать срыва, порицания, наказания, неудачи, т.е. избежать неприятностей при постоянных негативных ожиданиях. Такие школьники, только предполагая или начиная реализовывать стиль здорового поведения, уже заранее боятся возможной неудачи, думают о путях избегания. Они отличаются повышенной тревожностью, низкой уверенностью в своих силах, могут впадать в состояние близкое к паническому. В перспективе возможно наличие проблем в проектировании индивидуальных траекторий развития стиля здорового поведения.

В соответствии с логикой нашего исследования мы предположили, что индекс здорового поведения может изменяться в процессе повышения уровня представлений о здоровье и способах его укрепления. Знания о здоровом образе жизни человека могут значительно повлиять на характер поведения старшеклассников.

Результаты диагностики на начальном этапе исследования позволили определить уровень знаний о здоровье и здоровом поведении, наличие представлений о факторах, влияющих на здоровье.

Для выявления теоретических знаний мы применили тесты. На основании полученных результатов нами были выявлены особенности теоретической готовности старшеклассников к здоровому поведению в контрольной и экспериментальной группах. Уровень знаний, представлений о здоровье и способах его укрепления определялся нами согласно инструкции на основании суммарного показателя по двум опросникам: 0 - 12 баллов соответствуют низкому уровню (НУ); 13 – 24 –среднему уровню (СУ); 25-36 высокому уровню (ВУ). Полученные результаты представлены ниже (табл. 4).

Таблица 4

	Контрольная гр.			Экспериментальная гр.		
	ВУ	СУ	НУ	ВУ	СУ	НУ
Уровень знаний, представлений о здоровье и способах его укрепления (в %)	50,8	43,5	5,7	52,0	45,0	3,0

Результаты анкеты *«Общая оценка здорового поведения» (модифицированный вариант методик В.А. Ананьева, Л.Н. Волошиной, В.И. Петрова*)» свидетельствуют о доминировании у старших школьников с социальными девиациями низкого уровня оценки здорового поведения в экспериментальной группе у 57,6%, в контрольной 52,2% соответственно. Обучающиеся не имеют четких представлений о здоровье и способах его укрепления, серьезно пренебрегают своим здоровьем, пассивны в его укреплении, имеют ряд вредных привычек.

Удовлетворительный уровень при общей оценке здорового поведения показали 33,3% учащихся в экспериментальной группе и 38,8% - в

выстраивают свое общение, обучение, воспитание детей на базе глубокого психолого-педагогического изучения их индивидуальных и возрастных особенностей; ориентируются на каждого конкретного ученика с его собственной потребностно-мотивационной сферой и уровнем сформированности тех или иных личностных качеств.

К особенностям организации практики студентов-будущих учителей относятся следующие:

- система разработанных заданий, опирается и исходит из реальной педагогической действительности;
- программа практики предполагает усложнение заданий от курса к курсу, и основывается на приобретенных студентами теоретических знаниях;
- организуемая практика, продолжает реализовывать задачи профессионального воспитания будущих учителей и дает возможность сформировать практический опыт по использованию биографий выдающихся личностей в воспитании учащихся.

В начале практики совместно со студентами формулируются цели и задачи предстоящей деятельности. Индивидуальный план практики студентами составляется исходя из программы воспитательной работы школы и плана воспитательной работы классного руководителя, а также индивидуальных особенностей личности учащихся (их целевых ориентиров, ценностных установок, мотивов, потребностей). Проводя наблюдение студенты делают выводы, вызывает ли у учащихся интерес изучение биографий выдающихся личностей.

Студенты младших курсов знакомятся с характером деятельности педагога, содержанием и функциональными обязанностями учителя в условиях общеобразовательной школы, со спецификой воспитательной работы; осуществляют анализ и самоанализ учебно-воспитательной деятельности; формулируют цели и задачи предстоящей работы.

Прохождение педагогической практики младших курсов включает выполнение заданий, связанных с анализом путей и способов использования биографий выдающихся личностей в учебно-воспитательном процессе школы. Например, при посещении уроков, проводимых учителем, студенты обращают внимание на то, использует ли он в своей деятельности подобный материал, а также выявляют, какие факторы наиболее активно влияют на эффективность подобных воспитательных влияний.

На практике у студентов старших курсов ставятся следующие задачи: выделение ключевых тем и вопросов, изучаемых учащимися, которые необходимо и возможно содержательно наполнить изучением персонифицированных текстов; постановка воспитательных целей и задач, связанных с формированием личностно значимых качеств у учащихся; рациональный отбор биографических текстов, обладающих большим воспитательным потенциалом и отвечающих стратегическим целям организации воспитания в школе; отбор форм, методов и средств, способствующих активизации познавательной деятельности учащихся на занятии, построение коммуникации и продуктивного взаимодействия в коллективе, изучение опыта работы с коллективом, организации сотрудничества в учебном процессе, создания психологически благоприятного климата в учебном классе; организации индивидуальной работы с детьми.

Задания для старших курсов разработаны с учетом реальных интересов студентов.

Ставя цели и задачи, проводя отбор содержания и подбирая соответствующие формы организации уроков, классных часов, студенты Калужского государственного университета им К.Э. Циолковского в качестве примеров - идеалов выбирают личности, жизнь и деятельность которых связана с Калугой и Калужской областью. Например, студенты проводят классные часы, посвящённые П.Л. Чебышеву, К.Э. Циолковскому, А.Л. Чижевскому, П.П. Коровкину, Н.С. Воронину и др.. Изучение жизни ученых, их научной деятельности позволяет задать учащимся правильные личностные ориентиры, сформировать необходимое представление об идеале личности.

Изучаемые персонифицированные тесты, составленные на основе трудов выдающихся личностей подвергаются анализу. Изучаемые поступки, мнения, оцениваются с точки зрения социального контекста происходящего, с заслушиванием суждений учащихся о предполагаемых внутренних мотивах, ценностях и переживаниях изучаемых личностях.

Например, при изучении жизни Павла Петровича Коровкина, доктора физико-математических наук, профессора, выдающегося математика XX столетия, работавшего в КГПИ им. К.Э. Циолковского (сегодня КГУ им. К.Э. Циолковского), студенты обращают внимание учащихся на такие его качества как, доброта, открытость, честность, трудолюбие, любовь к профессии.

Родившись в бедной крестьянской семье (в 1913 г.) в маленьком городке Весьегонска, в Тверской губернии в канун глобальных потрясений русской истории, он сумел пройти все тяготы и лишения и стать, по словам болгарского ученого, Президента Академии наук Болгарии Б.Х. Сендова – выдающимся ученым-математиком XX столетия.

Вспоминая свои школьные годы, Павел Петрович рассказывал, как учился, не имея ни учебников, ни тетрадей, ни ручек, и все знания он воспринимал только на память. Единственной его радостью была сельская библиотека, где он проводил все свободное время. Увлечением детства были книги и шахматы. [3]

Изучением научного наследия и биографии ученого занимались многие исследователи. Ему посвящены газетные и журнальные статьи. О жизни ученого писали и его земляки весьегонцы. В 2015 году молодая калужская писательница Светлана Гусева написала книгу «Математик из Весьегонска», в которой в литературно художественной форме представила судьбу выдающегося ученого. Сегодня эта книга дань памяти П.П. Коровкину и пример молодым учителям математики и студентам университета обучающимся в аудиториях, где когда-то преподавал математический анализ профессор П.П. Коровкин.

Много раз судьба испытывала Павла на прочность. Сиротский приют в Весьегонске, смертельная болезнь и чудесное избавление, укус гадюки, и, конечно, Война. Великая Отечественная война, которую он прошел от края и до края, и вопреки всему остался жив.

Может, вели и спасали Павла Петровича его небесные покровители. Ведь он родился в канун праздника Петра и Павла и, крещенный в Троицком храме на Соколиной горе, был оберегаем все эти страшные годы. Наверное, судьба

системообразующего фактора индивидуального стиля здорового поведения старшеклассников. Интересующая нас ценность «Здоровье» в уровневом распределении выборов выглядит следующим образом (табл. 2).

Таблица 2

Уровневое распределение выборов ценности «Здоровье» в контрольной и экспериментальной группах

Уровни	Контрольная группа	Экспериментальная группа
ВУ	14,5	15
СУ	56,5	58
НУ	29	27

Из результатов следует, что существенных различий по уровневым показателям в выборках испытуемых не обнаружено.

В начале нашего исследования мы предполагали, что ценность «Здоровье» может эффективно развиваться при условии наличия положительных связей с такими психологическими переменными как «мотивация поведения», а также «состояние» (самочувствие, активность, настроение).

С помощью опросника *«Мотивация успеха и боязнь неудачи» А.А. Реана* выявлено преобладание неярко выраженной мотивации, как правило, неустойчивой с тенденцией на неудачу в экспериментальной группе у 48,5% учащихся, в контрольной – у 45,3%. В тоже время у 33,4% старших школьников в экспериментальной группе отмечена мотивация на успех и у 37,1% в контрольной группе, а на неудачу - у 18,1% и у 17,6% соответственно. На основании полученных результатов, мы распределили уровни мотивации здорового поведения в соответствии с типами мотивации: ВУ - мотивация на успех, СУ – мотивация выражена не ярко, НУ – мотивация на неудачу.

Таблица 3

Распределение уровней мотивации здорового поведения в контрольной и экспериментальной группах

Уровни	Контрольная группа	Экспериментальная группа
ВУ	37,1%	33,4%
СУ	45,3%	48,5%
НУ	17,6%	18,1%

Следует отметить, что при мотивации на успех старшие школьники с социальными девиациями стремятся к достижению чего-то конструктивного, положительного; в основе их активности лежит потребность в достижении успеха; они уверены в себе, ответственны, инициативны и активны. Такие школьники склонны к стилю здорового поведения или рассматривают его как возможный для себя. Они способны к разработке и реализации индивидуальных траекторий развития стиля здорового поведения. При

Изложение основного материала статьи. Мы определили выборку испытуемых, состоящих на школьном учете, а также на профилактическом учете в ОПДН. Количественный состав – 67 человек. Данную группу мы разделили на две: контрольную (n-34) и экспериментальную (n-33).

Для определения уровня ценностной ориентации мы исходили из следующих рассуждений. Высокий уровень составляют ценности, попавшие в первую четверку значимых согласно ранжированию ценностей. Средний уровень – последующие пять рангов. Ранги 10 и 11 – относятся к низкому уровню. В таблице 4 приведены результаты ранжирования ценностных ориентаций в контрольной и экспериментальной группах.

Таблица 1

Результаты ранжирования ценностных ориентаций в контрольной и экспериментальной группе на констатирующем этапе

Ранг	Иерархия ценностных ориентаций	КГ (кол. чел. в %)	ЭГ (кол. чел. в %)
1	Здоровье	12	16
2	Высокое материальное благосостояние	14,5	18
3	Любовь	14,5	9
4	Общение	11,6	9
5	Социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе	8,7	12
6	Признание и уважение людей и влияние на окружающих	8,7	6
7	Помощь и милосердие к другим людям	5,8	6
8	Высокий социальный статус и управление людьми	5,8	6
9	Познание нового в мире, природе, человеке	2,8	3
10	Приятное времяпрепровождение, отдых	11,6	12
11	Поиск и наслаждение прекрасным	2,9	3

Из полученных результатов следует, что, несмотря на некоторые расхождения в процентном количестве выборов ЦО испытуемых в контрольной и экспериментальной группах, различий между рангами выявлено не было. Это свидетельствует об однородной стартовой готовности испытуемых на констатирующем этапе эксперимента.

Полученные результаты по показателю «Ценностные ориентации» указывают на предрасположенность формирования ценности «Здоровье» в структуре сознания испытуемых экспериментальной группы, как

подарила ему жизнь за братьев, погибших на фронтах кровопролитной и жестокой Отечественной войны, и за богатыря отца, так рано ушедшего из жизни.

Щедрый подарок судьбы П.П. Коровкин использовал сполна и подарил математике не только свои учебники, монографии и гениальную теорему о трех функциях, получившую в мировой науке название «Ядра Коровкина», но самое главное - он создал школу, школу математиков. Сотни учеников, продолжая его дело, трудятся сегодня в России и за ее рубежами.

Защитив кандидатскую диссертацию под руководством выдающегося математика, академика В.А. Смирнова, он еще до войны, в 1939 г. начал свою педагогическую деятельность в Калининском педагогическом институте. Математика и педагогика стали его призванием.

Как вспоминал сам Павел Петрович, всю войну спал и видел: «мел, доску и студентов». [4]

Сегодня в университете создан центр математического образования имени П.П. Коровкина, цель которого реализации концепции Математического образования в России и развитие инженерного образования, без которого невозможно возродить могущество нашей страны.

Судьба математика, ученого-педагога Павла Петровича Коровкина очень показательна и поучительна и для современных студентов-педагогов и для учащихся. Жизнь и поступки профессора Коровкина, пронизаны чувством любви к родине, уважении коллег и студентов, преданностью своему отечеству, педагогической профессии, семье.

Подробное изучение процесса становления выдающейся личности в деятельности, общении, в познании, помогает учащимся через диалог ответить на вопрос о ценностях, идеалах, нормах, целях, определяющих ее поведение. Познавая сущность социально и профессионально значимых качеств личности через образ изучаемой личности, ее биографию, научное наследие, учащиеся оценивают их наличие в окружающих их людях и в себе. Осознание недостаточного развития того или иного качества начальный этап на пути к собственному совершенствованию и приближению к требуемому идеалу.

Обогащение образовательной среды биографиями известных и выдающихся личностей, добившихся значимых результатов в научных исследованиях, и в профессии, позволяет задать правильные ориентиры учащимся, сформировать необходимые личностно значимые качества.

По итогам педагогической практики особенно важно было выяснить трудности, которые препятствовали достижению первоначально поставленных воспитательных целей и задач. Анализ проводимого опроса со студентами после педагогической практики показал наличие следующих затруднений:

- трудности, связанные с отбором персонифицированных текстов, обладающих большим воспитательным потенциалом;
- неспособность проводить анализ социальных, профессиональных, личностных проблем, возникавших в жизни изучаемых личностей, во взаимосвязи с актуальными проблемами современности;
- сложность в придании рассказу, содержащему те или иные факты изучаемой биографии ученого эмоциональной окраски;
- сложность в понимании тех ценностей, которые были близки и понятны людям жившим пятьдесят или сто лет назад;

- сложности в активизации класса, привлечении внимания учеников к изучаемым вопросам, не умение выстраивать обратную связь с классом.

Выводы. Обеспечение студентов системой знаний и умений, необходимых для организации воспитания учащихся с использование биографий выдающихся личностей, в процессе теоретического обучения, невозможно без их практического применения. Педагогическая практика позволяет профессионально ориентировать студентов, создает условия для их самоопределения и самообразования, позволяет сделать процесс подготовки будущих учителей к использованию биографий выдающихся личностей осознанным и сформировать необходимый практический опыт.

Изучая опыт прошлого, методики научного познания и опыт педагогической деятельности, мы часто открываем для себя и будущих учителей много интересных фактов, которые позволяют по-новому взглянуть на наше сегодня и будущее завтра.

Литература:

1. Образование в поисках жизненных смыслов / Под ред. Е.В. Бондаревской. Текст. / Е.В. Бондаревская — ростов на Дону, 1996. — С. 15-26.

2. Штоф В.А. О роли моделей в познании. Текст. / В.А. Штофф: Изд-воЛГУ, 1963. – 128 с.

3. Материалы Международной научной конференции «Теория приближения функций и родственные задачи анализа», посвященной памяти доктора физико-математических наук, профессора П.П. Коровкина. – Калуга: Издательство КГУ им. К.Э. Циолковского, 2015. - С .5.

4. Гусева С.В. Математик из Весьегонска. – Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2015. - 130 с.

Педагогика

УДК 372.881.1:378

кандидат филологических наук, доцент Проскура Яна Вадимовна
Сибирский институт управления - филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы (г. Новосибирск);
старший преподаватель Терехова Елена Анатольевна
Сибирский институт управления - филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы (г. Новосибирск)

РОЛЬ МЕТОДА КЕЙС – СТАДИ В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ КРОСС КУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ У СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОТНОШЕНИЯ»

Аннотация. В данной статье представлен процесс формирования навыков кросс культурной коммуникации у студентов направления «Международные отношения». Представлен пример семинара на английском языке, который отражает уровень готовности студентов к самостоятельному исследованию проблемы с применением Case-study – метода решения проблемных задач как научного метода в учебно-исследовательской деятельности студентов, способствующего развитию мыслительной деятельности, творческого, критического, аналитического мышления.

Ключевые слова: метод, кейс стади, кросс культурная коммуникация, кейс.

Педагогика

УДК:376.5

соискатель Томащук Яна Юрьевна
Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород)

АНАЛИЗ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ СТИЛЯ ЗДОРОВОГО ПОВЕДЕНИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ С СОЦИАЛЬНЫМИ ДЕВИАЦИЯМИ

Аннотация. В статье изложены результаты констатирующего эксперимента по изучению уровня сформированности стиля здорового поведения старших школьников с социальными девиациями.

Ключевые слова: здоровое поведение, старший школьный возраст, индивидуальный стиль здорового поведения.

Annotation. The article presents the results of an experiment studying the level of formation of healthy style of behavior of the senior pupils with social deviancy.

Keywords: healthy behavior, senior school age, an individual style of healthy behavior.

Введение. Сохранение и укрепление здоровья растущего человека является стратегическим направлением современной государственной политики. Общество и государство предъявляют системе образования заказ на воспитание здоровой личности. В статье 66 ФЗ «Об образовании в РФ» инициируются задачи формирования здорового образа жизни.

Особую актуальность приобретает проблема здорового поведения для старших школьников с социальными девиациями. Для девиантов характерно саморазрушающее поведение (курение, алкоголизм, наркомания, агрессия), что обусловливает тенденцию к снижению психофизического потенциала их здоровья.

По официальным данным МВД России (2014 г.) за различные административные правонарушения, в том числе за появление в общественных местах в состоянии опьянения, ежегодно в органы внутренних дел доставляется свыше полумиллиона несовершеннолетних, а на учете в органах внутренних дел состоит около 330 тыс. несовершеннолетних.

По данным УМВД России по Белгородской области 2016 года из общего числа несовершеннолетних, состоящих на профилактическом учете в органах внутренних дел 42% состоит на учете за административные правонарушения, связанные с потреблением спиртных напитков, 7% за употребление наркотических средств и психотропных веществ.

Все вышеизложенное определяет актуальность темы и проблемы исследования на социально-педагогическом уровне.

Формулировка цели статьи. Выявление существующих проблем в реализации стиля здорового поведения старших школьников с социальными девиациями служит основой для формулировки требований, предъявляемых к содержанию, педагогическим методам, формам организации занятий, при проектировании индивидуальных и групповых стратегий формирования стиля здорового поведения старших школьников с социальными девиациями.

учащемуся возможность для самореализации и саморазвития в будущей профессиональной и учебной деятельности. Главными ценностями профессионально-личностного обучения являются сам обучающийся, его качества и свойства личности. Таким образом, реализация технологий профессионально-личностного обучения будет способствовать повышению эффективности профессионального и личностного самоопределения и становления учащихся старших классов и студентов первых курсов.

Исходя из обозначенной проблемы, для дальнейшей разработки темы эффективности профессионального самоопределения, необходимо провести исследование по изучению факторов профессионального самоопределения применительно к молодежи Воронежской области, результаты которого станут основой для последующих публикаций по теме.

Литература:

1. Государственная программа Российской Федерации. Развитие образования на 2013-2020 годы. URL: http://programs.gov.ru/Portal/programs/passport/

2. Кобышева Л.И. Психолого-педагогическая поддержка профессионального самоопределения студентов вуза / Л.И. Кобышева // Общество: социология, психология, педагогика. - №4. – 2014. – с. 40-46. С. 43.

3. Маслоу А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности. – М.: МГУ, 1982. – 286 с, с. 35.

4. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод.пособие / А.А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.

5. Лупанова Н.А. Взаимосвязь готовности личности к компетентному самоопределению в процессе информатизации / Н.А. Лупанова // Известия Пензенского педагогического университета им. В.Г.Белинского. – 2012. – № 25. – С. 17-23.

6. Кудрявцев Т.В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова // Вопросы психологии. - №2. – 1983. – с.51-59. С. 54. – Электрон. ресурс. – Режим доступа: http://www.voppsy.ru/issues/1983/832/832051.htm

7. Богданова Г.В. Аспекты профессионального самоопределения личности / Г.В. Богданов // Молодой ученый. — 2013. — №10. — С. 497-499.

8. Климов Е.А. Как выбирать профессию / Е.А. Климов. – М., 1989.

9. Шушурина О.А. Профессиональное самоопределение и культурное становление студента вуза / О.А. Шушерина // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы / под общей ред. А.Г. Миронова. – Красноярск, 2016. – 420 с.

10. Паринова Л.В. Профессионально-личностный подход в подготовке специалистов по связям с общественностью как условие повышения качества образования / Л.В. Паринова, И.А. Беляева // Образование и общество. 2009. № 1. С. 21-28

Annotation. The article deals with the process of skills formation of cross cultural students' communication of the specialty «International relations». There is an example of an English language seminar, which reflects the level of readiness of students to self-study problems with the use of Case-study - method of problem solving as a scientific method in educational research activities of students, conducive to the development of mental activity, creative, critical, analytical thinking.

Keywords: method, case study, cross cultural communication, case.

Введение. Построение эффективных кросс - культурных коммуникаций является одним из катализаторов для успешных бизнес-процессов и, напротив, ошибки, допущенные в деле организации кросс- культурных коммуникаций, могут стоить международной компании очень дорого. В условиях глобализации, открытости международных рынков, данная тема приобретает особое значение в обучении студентов направления "Международные отношения". Многие студенты после окончания вуза устраиваются работать в международные компании и поэтому они должны владеть навыками кросс-культурных коммуникаций, знать особенности разных культур и учитывать их в своей работе. [6, с. 2]

Изложение основного материала статьи. Под кросс - культурными коммуникациями мы понимаем общение и взаимодействие людей — представителей различных культур. Термин «кросс-культура» — прямой перевод с английского слова Cross Culture, что можно перевести как «пересечение культур», некоторые авторы дают перевод: «на грани культур», «на пересечении культур», «столкновение культур» и т. д., тем самым подчёркивая проблематичность кросс- культурного общения, акцентируя различия, а не сходства Поскольку знакомство с понятием «кросс-культурные коммуникации» произошло в нашей стране не так давно, общепринятая практика употребления понятий в этой сфере пока не сложилась. На сегодняшний день можно встретить следующие фразы-определения, выражающие суть кросс-культурных коммуникаций: интернациональные, международные, межкультурные, межэтнические, межнациональные, мультикультурные. [1, с. 33]

Метод кейсов очень гармонично помогает овладеть навыками меж культурного общения, т.к. в ходе ролевой игры или изучения текста, посвященного определенной культуре, студенты получают знания и имеют возможность применять их на практике. Американский исследователь Лоренс Линн определяет кейс как «рассказ, основанный на реальных событиях, требующих внимательного изучения и анализа со стороны обучающихся с целью выявления проблемы для коллективной разработки стратегий ее преодоления и последующего выбора и обоснования принятого решения» [2, с. 85]. Некоторые исследователи отмечают, что «кейс» характеризуется «наличием актуальной проблемы и необходимостью нахождения или выбора ее решения, перед которой поставлен субъект деловой ситуации, который вынужден решать эту проблему, применяя накопленный им комплекс профессиональных знаний и умений. Как правило, проблема не имеет однозначного решения» [3, с. 12]. В ходе овладения навыками кросс культурного общения метод Case-study применяется как кросс - коммуникационная стратегия использующаяся во многих ситуациях: в

изучении личности, группы, социально - политических и связанных с ними явлений.

Необходимо отметить, что социально-культурные особенности людей не являются чем-то постоянным, они также изменяются во времени, поэтому и кросс- культурные коммуникации также подвержены изменениям. Тем не менее, есть ряд социально-культурных особенностей у каждой нации, знание которых и позволяет выстраивать внутри компании и за ее пределами эффективные коммуникации. «Чтобы стать способными к коммуникации, индивидам необходимо располагать общими для них социально-культурными кодами, которые одновременно интегрированы в системы их социальных взаимоотношений» [5, с. 58].

В связи с небольшим количеством часов на изучение иностранного языка в неязыковом вузе преподаватели, как правило, предпочитают учить студентов правильно читать на иностранном языке, знать грамматические правила и заучивать топики. Безусловно, владение фонетическими, лексическими и грамматическими навыками – необходимое, но недостаточное условие успешной коммуникации. Сегодня существует потребность в заучивании не просто отдельных слов, а словосочетаний и современных выражений из реальной жизни соответствующих языков; хорошее знание лексико-фразеологической сочетаемости слов и их многозначности, а также культурных традиций разных стран и т.д. Как известно, процесс обучения иностранному языку представляет собой процесс совместной деятельности студента и преподавателя. Конечной целью обучения иностранным языкам является свободное ориентирование в иноязычной среде. На кафедре иностранных языков Сибирского института – филиала РАНХиГС на занятиях применяются интерактивные методы обучения, такие как беседы, дискуссии, ролевые игры, вебинары, мозговые штурмы и др. Привлечение носителей языка к проведению постоянных занятий является важным условием развития межкультурной коммуникации". [4, с. 108]

Одним из таких примеров является занятие, основанное на методе кейс-стади по теме “Кросс культурная коммуникация”, приведенное ниже. Кейс № 2. Cross -Cultural Communication

Тема: Кросс культурная коммуникация

Цель: Развитие навыков работы с информацией и представления ее в форме презентации

Количество часов: 4

Сценарий проведения занятия:

1. Введение в тему путем обсуждения многогранности понятия “язык”. Ролевая игра на представление приветствий в разных странах (Америка и Марокко), работа с текстом. Работа с видео материалом на сайте: http://www.ted.com/talks/jamila_lyiscott_3_ways_to_speak_English

(“3ways to speak English”, by Jamila Layskott)

2. Работа в группах .Прямой и непрямой стили речи - сравнение их в примерах, обсуждение языкового материала поэмы Эмили Диккинсон.

3. Мозговой штурм: клише в культуре поведения. Перечень ситуативных клише (первый взгляд на проблему, обсуждение в группах). Второй взгляд на проблему, общая дискуссия.

4. Работа с видео материалом на сайте: http://www.ted.com/talks/nate_garvis_Change_our_culture_change_our_world

изучение этой стадии имеет большое значение, потому что в процессе профессионального обучения студенты первых курсов сталкиваются с кризисом, вызванным неудовлетворенностью профессиональным образованием, профессией. На стадии профессиональной подготовки учащиеся осваивают основные операциональные и ценностные характеристики выбранной профессии. Учебно-профессиональная деятельность формирует у студентов профессиональное мышление, знания, умения, навыки, а также формирует более или менее адекватное представление о профессии. Погружение в профессионально-учебную работу иногда приводит к неудовлетворенности, к разочарованию в сделанном профессиональном выборе или в выборе учебного заведения. И студенты, неудовлетворенность которых вызвана перестройкой учебно-познавательной деятельности в профессионально ориентированную, и студенты, которые осознали ошибочность своего выбора, нуждаются в помощи. В таких случаях студенты предпринимают попытки внести коррективы в профессиональный старт или приложить дополнительные усилия, чтобы раскрыть интересные стороны профессии и сформировать к ней интерес.

Следует также обратить внимание на то, что имеет смысл изучить профессиональное самоопределение молодежи в динамике. Это позволит установить не только факторы, определяющие выбор профессии и учебного заведения, но и зависимость между этими факторами и удовлетворенностью (неудовлетворенностью) своим выбором. Установив соответствующую зависимость, можно будет определить пути повышения эффективности профессионального самоопределения молодежи и обеспечить целенаправленное психолого-педагогическое и организационно-управленческого сопровождение этого процесса.

Итак, педагогический аспект исследуемых процессов состоит в педагогическом обеспечении целесообразными методами, средствами, приемами, которые ориентированы на собственную активность студента в самоформировании профессионально важных качеств [9], в обретении культурных форм профессионального поведения, способов (стилей) выполнения будущей профессиональной деятельности и взаимодействия.

Выводы. Управление профессиональным самоопределением в образовательных учреждениях состоит в оказании самоопределяющейся в профессии личности помощи, состоящей в активизации личности, т.е. в формировании у старшеклассников и студентов готовности быть полноценным субъектом профессионального самоопределения. Активизация позиции старшеклассника и студента в отношении профессионального самоопределения можно осуществить путем создания необходимых психолого-педагогических условий, путем использования методов активизации профессионального и личностного самоопределения, активных методов обучения.

На повышение эффективности профессионального самоопределения молодежи могут оказать положительное влияние технологии профессионально-личностного обучения [10]. Личность, находящаяся в центре внимания профессионально-личностного обучения, осознает цель образования и самостоятельно развивает свои профессиональные потребности на основе выявленных индивидуальных особенностей. Таким образом, образовательный процесс, основанный на профессионально-личностном подходе, дает каждому

Именно такой подход является наиболее приемлемым и эффективным для профессионального самоопределения и дальнейшего саморазвития.

В рамках нашего исследования в Воронежской области был проведен опрос среди учащихся 10 и 11 классов и студентов первого-второго курсов. Выборка составила порядка 400 человек. Результаты показал, что у воронежской молодежи уважение к семейным традициям и мнению родителей в плане выбора будущей профессии находится на весьма низком уровне: лишь 20% опрошенных уделяют внимание рассмотрению этого вопроса. Интересна позиция молодых людей по вопросу осведомленности о ситуации на рынке труда: 50% респондентов не имеют представления о востребованных в регионе профессиях, не говоря уже об уровне заработных плат. Другие 50% в качестве популярных профессий приводят стандартные – учитель, врач, инженер, юрист и экономист, не углубляясь в свою профессиональную сферу. Таким образом, можно говорить в целом, о невысокой степени самоорганизованности молодого поколения, недостаточной активности в изучении направлений для будущего самоопределения. Однако у школьников соотношение данных показателей несколько отличается в большую сторону: 62% и 38% соответственно, что говорит о динамичности процесса профессионального самоопределения.

Анализируя процесс профессионального самоопределения с позиции его динамичности, исследователи обращают особое внимание на то, как различаются его задачи, в зависимости от стадии профессионального развития. В определении стадий профессионального самоопределения будем использовать периодизацию, предложенную Т.В. Кудрявцевым.

Т.В. Кудрявцев [7] выделяет следующие стадии профессионального самоопределения: формирование профессиональных намерений; профессиональная подготовка; профессионализация; мастерство. Для каждой из этих стадий характерны определенные задачи. Поскольку в рамках данной работы речь идет только о первых двух стадиях, обозначим задачи, присущие именно им.

В настоящее время большинство исследований о профессиональном самоопределении молодежи посвящено изучению стадии формирования профессиональных намерений (т.е. стадии подготовки к выбору профессии и выбора профессии). Исследовательский интерес обусловлен необходимостью помочь старшеклассникам преодолеть кризис учебно-профессиональной ориентации и сделать осознанный выбор профессии.

На стадии формирования профессиональных намерений главная цель самоопределяющейся личности – с учетом внутренних и внешних факторов, уровня притязаний и требований рынка осуществить осознанный выбор профессии. В качестве главных факторов для старшеклассников Е.А. Климов [8] выделяет следующие: наличие способностей и склонностей; уровень притязаний; степень осведомленности о выбираемой профессии; позиция родителей; влияние друзей; потребности общества; способность адаптироваться в современных условиях; наличие личностного профессионального плана. На этой стадии также происходит выбор учебного заведения, в котором можно получить образование по выбранной профессии.

Значительно меньше работ (исследования М.Г. Кудрявцева, Н. В. Кузнецова, Г.В. Угляница) написано о такой стадии профессионального самоопределения молодежи как профессиональная подготовка. Однако

(“Change our culture, change our world.” by Nate Garvis), обсуждение вопросов.

5. Подготовка индивидуальных презентаций на одну из тем по кросс культурной коммуникации.

Материалы для студентов:

Language + Words
+ Grammar
+ Melody
+ ?

1) Divide into two groups and read about greetings in two very different cultural worlds: a) the USA -the “quicker than a ray of light” pace of life in high-tech US cities, b) Morocco –where time has a different quality altogether. Make a role-play using video materials and information from the texts: every member of team can play some role: acting as a pedestrian, a taxi driver, a family member.

Watch video and answer the question: “What are 3ways to speak English, according to Jamila Layskott?” http://www.ted.com/talks/Jamila_Lyiscott_3_ways_to_speak_English

The USA

Many visitors to the USA are perplexed every time an American flashes one of the those famous smiles, looks you straight in the eye, exclaims “How are you?”- and then disappears without waiting to hear a word. These visitors must feel like Alice in Wonderland, trying to communicate with the White Rabbit. That’s because they are taking the question “How are you?” literally, as a request for information about ones health and well – being. “How are you?” (when said in passing or as part of an everyday greeting) may be a question according to the rules of grammar , but in practice it is not a question at all! It is a friendly and polite greeting. No one expects to give or hear a long answer. A one or two word answer will do. In fact, it’s considered rude to tell a long story. When American are not simply greeting you and truly want to know how you are, they may put a small emphasis on the word “are”. How ARE you? Or, to make the message absolutely clear, they, might say “How ARE you REALLY?” then you can tell a very long story indeed. [9, p. 37]

Morocco

In Moroccan Arabic, people greet each other the words “Salam Oo-allay-kum.”This greeting means “Peace with you “.The response is “Oo-allay- kum salaam”-And with you peace». But the greeting does not end there! Greeting in Morocco may continue for many minutes- sometimes as long as half an hour-as people ask about each other’s health, faith in Allah, families, work, etc.

Moroccans shake hands when greeting, touching the heart immediately after the handshake to show the greeting is sincere. Sometimes instead of touching the heart, they will kiss hand after the handshakes a sign of particular esteem or affection. In the case of family members or close friends, women greeting women and men greeting men kiss each other’s cheeks back and forth a few times. In the north, it’s right cheek-left cheek- left cheek.in other parts of the country, it could be right-left-right, or right-left only. How many times you kiss cheeks also depends on how much you like the person, or how long it’s been since you’ve seen them. The longer it’s been, the more kisses are exchanged. [9, p. 42]

2) Every culture has preferred styles of speech - and will explore three elements of verbal style that cross-cultural scholars have identified and described. Each style

is imagined as having two contrasting poles-for example "direct" and "indirect"-however in reality no culture is 100% pure or unmixed in its style.

Direct Set of Styles Indirect Set of Styles

1. Direct *: Saying exactly what you* ***4. Indirect:*** *Saying what you think, being very honest and open very polite, careful, roundabout way*

2. Self -Enhancing*: Pointing out your* ***5. Self-Effacing****: Being modest and humble,*

best qualities praising yourself, not praising oneself, not drawing attention draw attention to yourself, to oneself, making yourself seem less exaggerating your good points than you are

3. Talkativeness: *Enjoying talk very* ***6. Silence:*** *Feeling comfortable with much, feeling something is not quite silence in a conversation, not right or company is not so enjoyable needing to fill a "vacuum" with words. [9, p. 39]*

if people are too quiet

TASK: Which of the six styles of speech describes the examples below?

1. A personal ad beginning, “handsome, fun-loving, athletic man seeks beautiful, fun-loving, athletic woman”

2. A personal ad beginning, “I am not very handsome but I am willing to do my best and work hard”

3. Chatting with strangers at a bus stop or while waiting in a line

4. Disagreeing with a friend by saying, “You’ve got to be crazy!”

5. Disagreeing with a friend by saying, “Well, perhaps…” followed by a long pause

6. Enjoying long quit evenings with family and friends where no one feels the need to speak much

7. Replying “Thank you very much” when a guest praises a meal you have prepared

8. Giving a very expensive and beautiful gift and saying “It’s nothing special…” [9, p. 45]

Discussion: Divide into teams. Think of examples of each style of speech-from Russian culture or other cultures you know from travel, books, movies, stories.

A poem by Emily Dickinson. What styles of speech does she compare? Which does she prefer?

How do you feel about these styles of speech? Which do you prefer, and why?

I am nobody, who are you?
Are you nobody too?
There is a pair of us, don’t tell!
They’d banish us, you know.
How dreary to be somebody!
How public like a frog
To tell your name the livelong day
To an admiring bog!

3) Patterns of culture. Every culture has a unique pattern in which all the features

(behavior, values, concepts) are interwoven. No matter how strange or bizarre or unacceptable a feature of culture may seem to outside, it makes perfect sense those who live within its invisible borders.

TASK1: brain storm - “different cultures – different behavior”

Вышеназванные теоретические предпосылки легли в основу проводимого исследования.

Как и любое многоаспектное явление, профессиональное самоопределение характеризуется отсутствием четких границы этого процесса. В этой связи существует два подхода: один из которых рассматривает профессиональное самоопределение как однократный акт, связанный с выбором профессии (Д. М. Кухарчук, Л. Б. Ценципер, В. Ф. Сафин, Л. И. Божович, М. Р. Гинзбурга). Сторонники другого подхода (В.В. Чебышева, Е. М. Борисова и Г. П. Логинова, Е. А. Климов, А. К. Маркова, Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова, Э.Ф. Зеер) представляют профессиональное самоопределение, как сложный, динамичный процесс, идущий в течение всей жизни человека. На наш взгляд, второй подход представляется более динамическим и, как следствие, объективным, в связи с чем, он и стал теоретико-методологической основой данной исследовательской работы.

В отечественной педагогике В. А. Поляков и С. Н. Чистякова понимают под профессиональным самоопределением «процесс формирования отношения личности к себе как субъекту будущей профессиональной деятельности, что позволит подготовить человека в будущем к перемене профессии, адаптации к жизни и профессиональной деятельности в условиях рыночной экономики» [3].

Профессиональное самоопределение – это то, как человек определяет себя относительно выработанных в обществе (и принятых данным человеком) критериев профессионализма. Для каждого эти критерии различны, в связи с чем, различается и уровень сложности самоопределения и, как следствие, самореализации [4].

В самоопределении человек определяет смысл собственного существования на основании системы обобщенных представлений о мире и о себе самом. Самоопределение не сводится только к самосознанию человека. Потребность в самоопределении, его уровень зависят от множества психолого-педагогических факторов: среды, системы отношений, в которой находится человек, от зрелости личности, готовности, мотивации человека. [5] Кроме потребности в самоопределении личность должна еще владеть способностями к самоанализу и приемами включения себя в более общий социальный контекст. Таким образом, процесс профессионального самоопределения становится для молодых людей непростой проблемой, т.к. имеет много неопределенных альтернатив, отдаленных перспектив и требует высокой степени самоорганизованности.

При выборе будущей сферы профессионального самоопределения молодежь, как правило, основывается на следующих вариантах: во-первых, выбор осуществляется исходя из семейных традиций (семья врачей, инженеров, экономистов и проч.); во-вторых, выбор делается наугад; третий вариант – выбор по призванию является достаточно редким случаем, т.к. молодые люди не часто имеют представление о своих интересах и склонностях, которые динамично изменяются в период окончания школы и начала самостоятельной взрослой жизни. Четвертый вариант – выбор профессии по расчету – предполагает высокую степень самостоятельности и зрелости, т.к. требует глубокого анализа рынка труда, представленных на нем профессий, условий деятельности, размеров вознаграждений и проч. [6]

самоопределения молодых людей в учебно-профессиональном поле. Профессиональное просвещение ограничивается профессиональной агитацией и пропагандой, практически не проводится предварительная профессиональная диагностика личности, не развито профессиональное консультирование, не уделяется внимание профессиональному воспитанию, не оказывается психолого-педагогическая помощь в освоении уже выбранной профессии в определенном учебном заведении. В результате: представления молодежи о профессии, личностных и деловых качествах работника не совпадают с реально существующими требованиями; выбор профессии осуществляется не только без учета реальных потребностей экономики и рынка труда, но и без учета собственных склонностей и предпочтений; учебно-профессиональная пассивность становится распространенным явлением среди студентов вузов и препятствует формированию готовности к расширению профессиональных компетенций в соответствии с изменениями на рынке труда.

В этой связи возникает необходимость проведения комплексного исследования вопросов профессионального самоопределения старшеклассников и студентов вузов и его зависимости от внутренних и внешних факторов, влияющих на изучаемый процесс. Под внутренними факторами будем понимать степень зрелости субъекта, его требования к выбранной профессии, под внешними – окружение и современную социально-экономическую ситуацию.

Формулировка цели статьи. Определить основные психолого-педагогические аспекты профессионального самоопределения молодежи Воронежской области.

Изложение основного материала статьи. Проблема самоопределения в российской науке начала разрабатываться с вопросов социологии личности в 60-х годах XX века. На сегодняшний день существует несколько направлений исследования данного вопроса: социологическое (В.В. Водзинская, И.С. Кон, М.Х. Титма); жизнедеятельностное (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Божович, М.Р. Гинзбург); педагогическое (П.Г. Щедровицкий); профессионального развития (В.А. Бодров, Т.В. Кудрявцев, А.К. Маркова, Ю.П. Поваренков, Э.Ф. Зеер); профориентационное (Е.И. Головаха, А.Е. Голомшток, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, П.А. Шавир и др.).

Согласно педагогическому подходу, профессиональное самоопределение характеризует потребность личности в самоактуализации и самореализации, показывает степень ее социально-психологической зрелости. В профессиональном плане, профессиональное самоопределение воплощает отношение личности к сфере профессиональной самореализации и конкретно выбранной профессии.

Разнообразие подходов к трактовке понятия профессионального самоопределения позволяет сделать следующие выводы, характеризующие этот процесс: во-первых, процесс профессионального самоопределения демонстрирует избирательность отношения индивида к множеству профессий. Во-вторых, профессиональное самоопределение делает выбор профессии осознанным, учитывающим личностные и рыночные требования, персональные особенности и возможности. В-третьих, процесс профессионального самоопределения формирует образ профессионала, с развитым сознанием и самосознания, сформированной ценностно-нравственной основой для профессионального самоопределения. [2]

TASK2: write your first ideas about each of the following scenarios. How do you feel about what these people are doing? Do you approve or disapprove?

1. A boy and a girl are sitting on a park bench kissing.
2. A guest at a formal banquet in a fancy hotel wipes his hands on the table cloth.
3. Someone walking down the road kicks a dog.
4. A woman carries a heavy jug of water and her husband walks with empty hands
5. While taking a test, a student asks a friend for help.
6. You stop by your best friend's house to visit. She says she's very busy now and asks you to please come another day.
7. A make guest helps a hostess carry dirty dishes into the kitchen.
8. Two girls are walking down the street holding hands and talking.
9. Someone blows his or her nose into a handkerchief.
10. A girl goes jogging alone every morning.

TASK3: second point of view-discussing questions

1.What facts were most surprising or shocking?

2. How did it fell to realize you might be judging others without understanding the reasons for their behavior?

3. How did it fell to realize that others might be judging you without understanding the reasons for your behavior?

4. Did you change your mind about any of the behavior in the scenarios?

5. What lessons or lesson can we learn from this activity?

4) Watch video http://www.ted.com/talks/nate_garvis_Change_our_culture_change_our_world ("Change our culture, change our world." by Nate Garvis)

and answer the following questions : What is the main idea of this article? Do you agree with the author? How to change the world by Nate Garvis? Have you got your own ideas how to change our world by changing our culture?

5) Make a report about one of the topics on the general theme cross - cultural communication. Visit websites, concerning this idea, use your own summaries and materials of the seminar.

Литература:

1. Айкина Т.Ю. Метод кейсов в формировании коммуникативной компетенции студентов // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2013. 1 (129). С. 58-61

2. Бурлай Н.В. Применение метода case - study в обучении профессионально-ориентированному общению на иностранном языке студентов-менеджеров // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2010. – Выпуск 12. – С. 81-90.

3. Инновационные подходы в обучении иностранным языкам // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – М., 2010. – № 12. –С. 11-15.

4. Ковалева М.И. Развитие навыков межкультурной коммуникации при обучении иностранным языкам в неязыковом вузе // Коммуникация в поликодовом пространстве: лингво-культурологические, дидактические, ценностные аспекты: материалы междунар. науч. конф. - СПб: Изд-во Политехн. ун-та, 2015. - С. 107-109.

5. Крутько Е.А. Социально-философский анализ форм отчуждения при изучении иностранных языков / Е.А. Крутько // Философия образования. – 2017. – №1(70). – С. 55-59.

6. Кузнецова С.В Кросс культурная коммуникации // статья сайта. http://crossculture.ru/publications/whatis/index.htm С.2-10.

7. Вебсайт http://www.ted.com/talks

8. Вэбсайт http://www.you tube.com

9.Julie E.Zdanoski Crossing Cultural Borders-Russia // Verso 2003 P. 36-45.

Педагогика

УДК: 372.854

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

СИТУАЦИОННЫЕ ЗАДАНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ИЗМЕРЕНИЯ И ОЦЕНИВАНИЯ ХИМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема использования технологий компетентностно-ориентированного обучения. Инструментом измерения и оценивания химической компетентности учащихся автором выбраны ситуационные задания. Проанализировано отношение учителей и учащихся к использованию ситуационных заданий в учебном процессе, выявлен уровень усвоения знаний школьников с использованием и без использования ситуационных задач.

Ключевые слова: ситуационные задания, компетентностный подход, химические компетенции, контекстные задания, практическая деятельность, личностная значимость.

Annotation. The article deals with the problem of the use of technologies of competence-based learning. Instrument for the measurement and assessment of chemical literacy development, the author chose situational tasks. Analyzed the attitude of teachers and students to use practical tasks in the learning process, identified the level of learning of students with and without the use of situational tasks.

Keywords: situational tasks, competence approach, chemical competences, contextual tasks, practical activities, personal significance.

Введение. В государственных образовательных стандартах нового поколения делается акцент на развитие самостоятельности учебных действий учащихся. Требования, предъявляемые к выпускнику, предполагают не только овладение учащимися предметными знаниями, умениями и навыками, но и разными способами деятельности, которые являются основой ключевых компетенций.

Процесс формирования компетенций учащихся, не может быть полноценным без продуманной системы средств их измерения и оценивания. Процесс обучения должен быть нацелен на формирование умения применять полученные знания в различных ситуациях. А для этого необходимы задания, в которых химическая сторона явления показана не изолированно, а во

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Сухоруких Ирина Александровна
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования «Воронежский государственный университет» (г. Воронеж);
кандидат исторических наук, доцент Коваль Любовь Викторовна
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования «Воронежский государственный технический университет» (г. Воронеж)

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ МОЛОДЕЖИ ВОРОНЕЖСКОЙ ОБЛАСТИ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье рассматриваются психолого-педагогические аспекты профессионального самоопределения молодежи, изучаются теоретические подходы к понятию и проблеме профессионального самоопределения.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, образование, саморазвитие, профессионально-личностный подход.

Annotation. The article examine the young people psychological and professional aspects of self-determination, studies theoretical approaches to self-determinations subject and problem.

Keywords: professional self-determination, education, self-development, professional and personal approach.

Введение. Возрастающий в науке интерес к проблеме профессионального самоопределения молодежи, как средства самоутверждения, обусловлен несколькими причинами: во-первых, социально-экономическими изменениями в обществе, во-вторых, реформами в системе образования, и, в-третьих, изменяющейся ролью самой личности в этом процессе, которая, с одной стороны, стремится к престижности и значимости своего положения в обществе, с другой – абсолютно инфантильна в вопросах профессионального самоопределения.

В концепции развития образования на 2016-2020 годы говорится о важности «социализации детей и молодежи для успешного вовлечения их в социальную практику» [1], что не представляется возможным без правильно выбранной профессии, которая принесет пользу конкретной отрасли, региону и станет способом самореализации для молодого специалиста.

Актуальность данной проблемы связана с тем, что процессы модернизации и инновационное развитие современной экономики требуют от работника профессиональной мобильности, наличие и уровень которой во многом зависит от адекватности профессионального самоопределения личности. Осознанный выбор путей профессионального образования и профессиональной подготовки в юности не только влияет на мотивацию учебной деятельности, но также определяет последующее профессиональное становление и развитие, способствуют формированию у работника готовности в течение всей жизни пополнять свои знания, обучаться новым навыкам и повышать квалификацию.

В то же время на сегодняшний день отсутствует должное психолого-педагогическое и организационно-управленческое сопровождение

взаимодействие между офицерами и курсантами, так как приказы и требования командиров не подлежат обсуждению, а точному и беспрекословному исполнению, что свидетельствует о том, что нарушение процессов взаимопонимания а также возникающие эмоциональные барьеры представляются последствием несформированной либо недостаточно сформированной коммуникативной компетенции.

Одним из главных средств предупреждения и решения конфликтов в учебно-воспитательной среде военного вуза следует рассматривать профессиональное педагогическое общение, общие положения, которого строятся на таких личностных качествах, как: любовь к людям, их понимание, доброжелательность, открытость непосредственность в общении, эмпатия (умение сопереживать, ставить себя на их место), достоинство, уравновешенность, принципиальность и объективность.

Выводы. Для осуществления эффективного процесса общения у курсантов необходимо развивать коммуникативную компетенцию, которая станет фундаментом формирования его коммуникативной компетентности, а также соблюдать профессиональную этику и педагогический такт, что несомненно будет оказывать эффективное влияние на морально-психологический климат в военном институте.

В процессе развития коммуникативной компетенции в образовательном процессе, у курсантов формируется их готовность к воспитательной работе с личным составом, увеличивается объем знаний, и совершенствуются практические навыки и умения общения, необходимые в их будущей профессиональной деятельности по обучению и воспитанию личного состава подчиненных подразделений.

Таким образом, развитие коммуникативной компетенции у курсантов является составной частью их готовности к учебно-воспитательной работе с личным составом подразделения.

Литература:

1. Волкова Н. П. Педагогика. К. Центр Академия. 2001 г. 124 с.

2. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. 104 с.

3. Научитель Е.Д., Тюрина В.А. Основы психологии и педагогики: [учебное пособие] / под общей редакцией В.А. Тюриной. Х.: ХИУ, 2001. 228 с.

4. Чуфаровский Ю.В. Психология общения в становлении и формировании личности М.: Издательство «Социально-политическая МЫСЛЬ», 2-ое изд. 2004. 208 с.

взаимосвязи с другими явлениями и сторонами жизни. Одним из способов решения этой проблемы является использование ситуационных заданий на уроках химии.

Формулировка цели статьи. Исходя из актуальности проблемы, нами выбрана цель исследования. Оценить эффективность использования ситуационных заданий для формирования и оценивания предметных учебных действий учащихся в процессе обучения химии, а также сформулировать методические рекомендации учителям по составлению и использованию их в учебном процессе.

Изложение основного материала статьи. Система образования в настоящее время переживает этап реформирования, связанный с изменением содержания, поиском оптимальных способов и технологий обучения, способных удовлетворить возрастающие требования личности и государства, т.е. в образовательной системе наблюдается смена знаниевой парадигмы компетентностной. Одно из главных отличий компетентностного подхода – изменения в системе оценивания результатов обучения. Для того чтобы можно было измерять и оценивать не только знаниевую, но и деятельностную составляющие компетенций, в содержание контрольных материалов включаются ситуационные задания.

К ситуационным относят задачи, которые встречаются в той или иной реальной ситуации и базируются на знаниях, но требуют умения применять накопленные знания в практической деятельности. Это задания, взятые из жизненного контекста и содержащие личностно значимый вопрос, который помогает учащемуся убедиться в необходимости данного знания. Основой для ситуационной задачи могут служить самые разнообразные источники: текст и вопросы из учебника, дополнительная литература, научно популярные статьи, проблемы реальной жизни и т.п. [3].

Эти задания легко узнаваемы: они моделируют жизненные ситуации, являются деятельностными, имеют определённую структуру, строятся на актуальном материале и требуют применения различных, в том числе и метапредметных учебных умений.

Структура ситуационного задания обычно имеет такие элементы:

1. Постановка проблемы.

2. Специфическая формулировка задания: текст начинается с глагола, в тексте указано ЧТО делать и Как делать.

3. Некоторая информация, способствующая решению данной задачи.

Каждая составляющая ситуационного задания подчиняется определённым требованиям, направлено не на воспроизведение материала или отдельных действий, как это бывает при выполнении традиционных учебных заданий, а на организацию деятельности учащегося.

При разработке контрольно-оценочной базы подобных заданий следует соблюдать следующие принципы:

– задания должны иметь личностную значимость для ученика, поскольку рассматривают проблемы, которые могут возникать в обыденной жизни или связаны с будущей профессиональной деятельностью;

– ситуационные задачи не должны содержать подсказки, направленной на решение поставленной проблемы;

– ситуация, описанная в задании, должна обеспечивать возможность комплексной проверки уровня подготовленности учащегося;

– задача может иметь несколько вариантов решения, из которых хотя бы одно не отвечает условиям заданной ситуации.

Решение ситуационных задач всегда ориентировано на достижение результатов, выходящих за рамки учебного предмета и применяемых в различных видах деятельности. Использование ситуационных задач в обучении химии открывает широкие возможности для развития творческого потенциала личности, способствует формированию у школьников навыков решения реальных практических проблем (функциональных умений), а также предметных (химических) компетенций [6].

В качестве примера приведем задание, которое можно рекомендовать для оценивания химических компетенций выпускников школ.

Задание. В одном из технических колледжей Лондона во время конкурсного экзамена на должность лаборанта претендентам предложили, пользуясь химическими методами, отличить друг от друга внешне очень похожие пластинки из бериллия и магния. Гранулы этих металлов легко сгорали на воздухе, реагировали с разбавленными кислотами – серной, соляной, азотной. Победителем конкурса оказался тот из соискателей должности, который использовал для выполнения задания концентрированный раствор щелочи и фтороводородную кислоту [7].

1. Объясните, на каких свойствах металлов основывается выбор победителя конкурса.

2. Рассмотрите уравнения реакций данных процессов.

3. Объясните, почему выбор других претендентов оказался менее удачным.

Разработка заданий для аттестации учащихся по химии должна быть ориентирована на контроль знаний и умений в практической деятельности, необходимых для безопасного обращения с веществами и материалами, экологически грамотного поведения в окружающей среде, то есть овладение элементами химической компетентности [5].

Приведем примеры заданий для формирования и оценки химических компетенций по учебнику Габриеляна О.С. [2].

Например, при изучении темы: «Предмет химии. Великие ученые – химики» первого модуля можно использовать следующие задания:

Задание 1. Стимул: научиться использовать свои знания на практике.

«7 августа 1887 года один русский ученый в возрасте 53 лет совершил воздушное путешествие. Он смог подняться на высоту около 3000м, пролетел более 100 км и удачно приземлился на окраине Клина. Он был и пилотом, и исследователем и конструктором одновременно».

1. Назовите фамилию и имя этого ученого. 2. Назовите транспортное судно ученого. 3.Какие исследования были проведены во время воздушного путешествия?

Задание 2. «Понятие об экзо- и эндотермических реакциях», пятый модуль «Изменения, происходящие с веществами».

Стимул: экзотермические реакции давно использует человек, реакции горения иногда приводят к пожарам, поэтому необходимо их изучить, чтобы уметь управлять ими.

Задача: летом 2010 года в Подмосковье горели торфяники. Какие условия способствовали возникновению горения? По каким признакам можно было судить о протекании реакции горения? Как называются такие реакции?

положений о коммуникативной компетенции, а также развитие навыков и умений, обмен опытом, соотношение личных знаний и умений с другими участниками, а также развитие самооценки и мотивации. Осуществляя учебно-воспитательную деятельность в ходе практических занятий а также войсковых стажировок курсанты развивают свои коммуникативные знания, навыки и умения. Полученные знания, навыки и умения курсанты могут использовать для организации административно-воспитательного воздействия на личный состав подразделения, осуществлять коммуникативную деятельность психолого-педагогического характера, а также проводить групповое, индивидуально-групповое и индивидуальное общение с подчиненными.

Совокупность приобретенных знании и умений свидетельствует о сформированности коммуникативной компетенции, состоящей из трех базовых уровней: общеобразовательного, специального (в соответствии с функциональными обязанностями офицера) а также конкретного (специфика работы с личным составом подчиненного подразделения). Коммуникативная компетенция является одной из основных составляющих готовности будущих офицеров к работе с личным составом.

В процессе обучения в военном вузе курсанты усваивают основные приемы общения в различных педагогических ситуациях в том числе и конфликтных, ведь конфликтные ситуации возникают, прежде всего, в результате неправильного общения. Самым распространенным методом погашения межличностных конфликтов принято считать метод убеждения и переговоры. Процесс развития у курсантов коммуникативной компетенции должен непременно осуществляется при таких условиях, которые позволяют снять различные барьеры общения, установить в ходе общения такие, благоприятствующие ему установки как доброжелательность, откровенность, взаимоуважение конфиденциальность, безоценочность, активность, непредубежденность.

Следует отметить, что без специальной психолого-педагогической подготовки личный опыт общения курсантов считать компетентным нельзя, потому что у них еще отсутствуют специальные и конкретные знания, подготовка, навыки и умения а именно знания психологии а также педагогических приемов общения, определения цели общения, моделирования общения в зависимости от конкретной сложившейся ситуации, умений доступно донести порядок службы, правила соблюдения внутреннего порядка и ношения военной формы одежды, о достойном поведении, соблюдении распорядка дня, что оказывает непосредственное влияние на состояние воинской дисциплины и правопорядка в подразделении.

Несомненно, что разумное сочетание авторитарного и демократического стилей общения руководства и курсовых офицеров, в совокупности с высокой требовательностью, оказывает сплачивающее воздействие, формирует коллектив. Не следует также упускать из вида соблюдение уставных норм, правил взаимоотношений между военнослужащими и субординации, а также обращать пристальное внимание на педагогическое общение. В военном вузе однозначно преобладающим является авторитарный стиль общения, который, однако, может варьироваться от адекватной до крайне нежелательной, порой извращенной формы.

В военной среде межличностные отношения строятся в соответствии с требованиями общевоинских уставов, и часто теряется педагогическое

Применяемые офицерами в общении с подчиненными коммуникативные умения, влияют не только на изменение их эмоционального состояния, но и демонстрируют пример того, как могут общаться младшие командиры с подчиненными, с ровесниками, подчиненными, а также гражданами разных возрастных категорий и социальных групп.

Исходя из вышеуказанных теоретических положений, можно сделать вывод, что развитие у будущих офицеров коммуникативной компетенции обеспечивается прежде всего усвоением психолого-педагогических и профессиональных знаний, профессиональных и коммуникативных умений. Процесс непосредственного овладения воспитателем практическими коммуникативными навыками может осуществляться тремя способами:

1. усвоение курсантами теоретических психолого-педагогических положений;
2. участие в тренингах, в деловых и ролевых играх, наблюдение, обмен опытом;
3. нахождение своего стиля общения, коммуникации, а также творческого пути решения педагогических проблем в процессе осуществления профессиональной деятельности, основную роль в котором играют процессы самовоспитания и самообразования в ходе профессионального общения.

Одними из основных способов совершенствования практических коммуникативных умений и навыков в условиях образовательного процесса военного вуза могут быть признаны:

- публичные выступления курсантов на занятиях собраниях, и мероприятиях воспитательной работы;
- самостоятельные тренировки (тренинги) аргументации доказательства в спорах, дискуссиях;
- индивидуальные беседы с сослуживцами, командирами, которые построены на принципах и в форме диалога;
- составление и следующий за этим критический анализ (разбор и оценка) и переработка таких собственных письменных материалов как письма, тексты беседы, обращения к какому-либо должностному лицу и т.п.;
- самонаблюдение и самоотчет о своем поведении в различных жизненных ситуациях межличностных отношений (свободное общение, доверительная беседа, деловой разговор, критическое общение, конфликтное общение и др.);
- аутогенные тренировки в целях повышения доверия к себе а также уверенности в собственных силах;
- групповые социально-психологические тренинги, консультирование а также коррекция проблем и барьеров общения (взаимодействия) под руководством психологов и др.

Личный опыт общения а также подражание кому-либо является одним из основных источников коммуникативной компетенции. Поэтому так важен положительный личный пример командиров (начальников) курсантских подразделений а также профессорско-преподавательского состава, ведь именно их стиль и манеру общения будут ретранслировать на подчиненных будущие офицеры.

В процессе обучения во время лекций осуществляется приобретение педагогических знаний, в ходе подготовки к практическим, семинарским занятиям а также участия в них, приобретаются определенные навыки и умения в общении. После этого происходит закрепление теоретических

Инструмент проверки:

1. Названы условия горения (очень жаркая и сухая погода - нагревание) – 2 балла.
2. Названы признаки реакции (выделение тепла, света и задымление) – 3 балла.
3. Всего 5 баллов – «5», 4 балла – «4», 3 балла – «3» [1].

Задание 3. «ПС химических элементов Д.И. Менделеева».

Стимул: совершенствовать знания по классификации объектов и явлений. Усвоить один из общих законов природы, научный фундамент современной химии – периодический закон Д.И. Менделеева, осознать природу периодичности свойств элементов, определяемую строением атомов.

Задачная формулировка: прочитайте текст. Подумайте над такими вопросами:

Чем нас удивляет таблица Д.И. Менделеева?

Как расположены элементы в ПС?

Найдите в ПС периоды, группы, подгруппы. Сколько их?

Инструмент проверки: 1.За ответ на каждый вопрос – 2 балла. 2.Всего 6 баллов – «5», 5 – 4 балла – «4», 3 балла – «3».

Ситуационные задания – основное средство формирования метапредметных и предметных компетенций учащихся. Ситуационное задание является деятельностным, моделирует жизненную ситуацию, имеет определённую структуру, строится на актуальном материале, требует применение общих учебных умений. Каждая составляющая ситуационного задания подчиняется определённым требованиям, обусловленным тем, что оно организует деятельность обучающегося, а не воспроизведением информации или отдельных действий, как это бывает при выполнении учебных заданий. Опираясь на требования к деятельности учащихся, учитель при подготовке урока определяет, какие аспекты компетенций можно формировать при изучении данной темы и на каком этапе освоения учащимся можно предложить задание [1].

Для разработки ситуационных заданий рекомендуем учителям подчиняться определенным требованиям:

1. Комплексно использовать элементы знаний из разных тем курса химии.
2. Формулировки задач должны быть связаны с реальными жизненными ситуациями (могут встретиться в повседневной жизни, в быту, на производстве).
3. В контексте заданий нужно выделить следующее:
   - объяснение процессов и явлений с помощью химических моделей;
   - современные научные исследования, формирующие представления об окружающем мире и влияющие на качество жизни людей;
   - освоение современной техники и методов научных исследований;
   - обеспечение безопасного образа жизни, осторожного обращения с химическими веществами.
3. Задания должны соответствовать содержанию школьного курса химии, включенного в содержание образовательных стандартов (то, что ученики должны знать, уметь, владеть в результате изучения курса химии).
4. Содержание заданий может соответствовать одному из следующих типов:
   - применение химических знаний в конкретной обстановке;

– формулировка свойств определенного объекта, модели по предложенным условиям;

– оценка способа решения и правдоподобности полученного результата [4].

Содержание традиционных и ситуационных заданий должно быть направлено на контроль усвоения одних и тех же элементов учебной программы. Однако мы считаем, что ситуационные задания способны мотивировать школьника на поиск ответа, вызывать познавательный интерес с практической точки зрения и способствовать условиям для использования знаний в ситуациях, возникающих в реальной жизни.

В процессе нашей работы над темой исследования мы провели опытно-экспериментальную работу, включающую два этапа. Цель первого этапа эксперимента состояла в выявлении отношения учителей и учащихся общеобразовательных школ к использованию в обучении ситуационных заданий, а также сформированности познавательного интереса на уроках химии. Цель второго этапа исследования сводилась к анализу эффективности использования ситуационных заданий, повышения качества обучения химии и использованию методики формирования познавательных интересов школьников на уроках химии.

В эксперименте приняли участие 18 учителей химии г. Ростова-на-Дону и Ростовской области с разным стажем и опытом работы: стаж работы более 20 лет имели большинство учителей. Параллельно на некоторые вопросы анкеты предлагалось ответить учащимся классов, в которых работают опрашиваемые учителя.

В результате анкетирования было выявлено, что половина опрошенных учителей проводят уроки с использованием ситуационных заданий, треть используют редко и 20% учителей вообще не используют. Чаще всего причиной неиспользования заданий такого типа учителя называли отсутствие времени при поиске или составлении. Кроме того, многие учителя говорили, что нет ничего лучше традиционных задач, а некоторые считают решение на уроках ситуационных заданий ненужным с методической точки зрения.

Большинство опрошенных учителей (80%) полагают, что ситуационные задания прививают интерес к предмету, хотя некоторые сказали, что это отвлекает и делает предмет несерьезным. На основе этих данных можно сказать, что большая часть учителей понимают значимость ситуационных заданий и пытаются использовать их на практике.

Далее представим анализ аналогичного анкетирования учащихся. Итак, треть обучающихся ответили, что они решают на уроках ситуационные задания, 45% – решают редко, и 25% – не решают совсем. Более интересными большее количество обучающиеся считают как раз ситуационные задания в отличие от традиционных. Большинство анкетируемых ответили, что им помогают такие задания при усвоении новой темы. Основная часть школьников считает, необходимым использовать компетентностные методы обучения, а именно решение ситуационных заданий на уроках химии.

Основным моментом нашего исследования стало выявление эффективности использования ситуационных задач при обучении химии. В эксперименте принимали участие те же учителя химии. Им были заданы 3 вопроса:

1. Ситуационные задачи помогают ли вам в проведении урока химии?

помещения, внешние помехи), прямо или косвенно влияющие на содержание, направленность, на процесс и результаты общения.

Целесообразно создавать необходимые условия для развития коммуникативных умений, считает Ю.В. Чуфаровский, и в этом плане условия делятся на подготовленные и неподготовленные. Подготовленные условия заранее создают благоприятную удобную для обучения обстановку [4, с. 14]. При развитии коммуникативной компетенции у курсантов во время тренингов надлежит использовать специально оборудованные помещения в соответствии с технико-гигиеническими нормативами, в частности, нормами температуры, освещенности, акустики, наличием необходимого оборудования.

Коммуникативную компетенцию у курсантов следует развивать с непременным учетом реальной обстановки, а именно в заранее подготовленных и созданных условиях, благоприятствующих для развития коммуникативных умений, снятия барьеров общения, установления в начале тренинга таких правил как безоценочность, конфиденциальность, активность, доброжелательность, беспристрастность, толерантность, открытость, взаимоуважение.

Основными партнерами курсантов в учебно-воспитательной работе являются, прежде всего курсантский коллектив, курсовые офицеры, профессорско-преподавательский состав, руководство, другие службы института, участвующие в обеспечении учебно-воспитательного процесса, а также родители курсантов. Как видно, здесь представлено довольно широкое поле группового партнерства. Ю.В. Чуфаровский делит коммуникативные умения на три вида общения:

- индивидуально-групповое,
- коллективно- индивидуальное,
- групповое [4, с. 16].

Эффективность общения находится в прямой зависимости от того, насколько педагог придерживается профессиональной этики.

Отсюда следует, что для осуществления максимально продуктивного процесса общения у курсантов необходимо развивать коммуникативную компетенцию, которая станет фундаментом формирования его коммуникативной компетентности, а также непременно соблюдать профессиональную этику и педагогический такт, что несомненно будет оказывать эффективное влияние на морально-психологический климат в военном институте.

В.А. Тюриной была выделена одна из функций общения, которая необходима в учебно-воспитательной работе с курсантами, это осуществление воздействия, т.е. изменение состояния, поведения личности, смысловых образований партнера, в том числе и его намерений, установок, впечатлений, потребностей, решений, ценностных ориентаций [3, с. 126].

В процессе развития коммуникативных умений и навыков необходимо обратить пристальное внимание на вероятность возникновения разрывов между стилем общения и уровнем сформированности профессиональной этики, поэтому процесс развития коммуникативной компетенции необходимо рассматривать как профессионально-психологический, направленный на развитие коммуникативной компетенции будущего офицера, являющегося носителем профессионально важных личностных качеств (ответственность, честность, порядочность, искренность, открытость, тактичность).

информационное взаимодействие, способствущее решению конкретных вопросов.

Как специальные качествам коммуникативности она рассматривает:

- коммуникативные знания, представляющие собой обобщенный опыт человечества в коммуникативной деятельности а также отражение в сознании человека коммуникативных ситуаций в их причинно-следственных связях и отношениях;

- коммуникативные навыки, которые представляют собой сознательные автоматизированные действия, способствующие быстрому отражению в сознании человека коммуникативных ситуаций и определяющие успешность восприятия, понимания объективной действительности и соответствующего воздействия на него в ходе педагогической коммуникации;

- коммуникативные умения, представляющие собой комплекс действий, базирующихся на теоретической и практической подготовленности, позволяющие творчески использовать коммуникативные знания и навыки в процессе отражения и преобразования действительности;

- коммуникативные привычки, представляющие собой доведенные до автоматизма коммуникативные действия;

- коммуникативный характер, представляющий собой главные качества, свойства личности, проявляющиеся в типичной для личности активности в коммуникативной деятельности и в отношении к окружающему миру а также к другим людям и к себе [1, с. 18].

Такие ученые как Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников характеризуют коммуникативную компетентность как способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. В структуру компетентности включают совокупность знаний и умений, которые обеспечивают эффективное протекание коммуникативного процесса [2, с. 3].

Коммуникативная компетентность рассматривается ими как система внутренних ресурсов, которые необходимы для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия [2, с. 4].

Авторы, упомянутые выше, также утверждают, что свидетельством коммуникативной компетентности является наличие ресурсов компенсации и нейтрализации негативных воздействий [2, с. 6].

В личности под воздействием профессиональной деформации может проявляться готовность использовать любые методы психологического влияния в целях решения профессиональных задач (от обычной грубости, угроз, хитрости и обмана, умышленного давления на собеседника, до шантажа и других противоправных форм воздействия), в стремлении манипулировать людьми, а не устанавливать продуктивные и честные отношения с ними.

Подобный подход категорически не приемлем в процессе осуществления профессиональной деятельности офицера по руководству, обучению и воспитанию личного состава, так как указанные выше явления резко негативно влияют на нравственное воспитание и морально-психологическое состояние личного состава.

Большое влияние на формирование и развитие коммуникативной компетенции оказывают условия, в которых она формируется и развивается. Отнести сюда следует прежде всего все условия социокультурной среды (обстановку, время, пространственное расположение партнеров, освещенность

«Да» нам ответили 70% опрошенных учителей, 30% посчитали решение контекстных задач на уроках бесполезной тратой времени.

2. Наблюдалась ли большая заинтересованность предметом, когда Вы стали использовать рекомендованные ситуационные задачи? В этом вопросе учителя оказались почти единогласными. Ответ «Да» нам дали 90% учителей.

3. Изменилась ли степень усвоения знаний учениками после использования таких задач на уроках? 80% учителей сказали, что уровень усвоения знаний стал выше, 20% посчитали, что уровень остался тем же и никто не ответил, что уровень знаний стал ниже.

Кроме этого, нами был проведен анализ успеваемости учащихся. При изучении главы «Атомы химических элементов» один класс решал рекомендованные нами ситуационные задачи, а другой класс нет. С помощью проведенного письменного опроса было выявлено, что обучающие, которые решали ситуационные задачи при изучении главы «Атомы химических элементов» усвоили материал значительно лучше чем те, которые не решали.

Выводы. Проанализировав отношение учителей и учащихся общеобразовательных школ к использованию ситуационных заданий в учебном процессе можно сказать следующее: такие задачи полезны как для учителей, т.к. помогают в построении интересного развивающего урока, так и для обучающихся, т.к. они интересны и помогают усваивать новый материал. Большая часть школьников и учителей считают необходимым использовать на уроках контекстные задания, ведь они развивают мыслительную деятельность и творчество.

Выявлена эффективность использования технологии компетентностного обучения для формирования универсальных, метапредметных и предметных учебных действий учащихся в процессе обучения химии. Благодаря использованию контекстных заданий повышается уровень усвоения материала, качество обучения учащихся, и в целом заинтересованность предметом. Применение ситуационных заданий на уроках химии позволяет формировать химические компетенции учащихся. Задания в подобном формате можно использовать при составлении как диагностических и контрольных заданий, использовать в виде раздаточного дидактического материала или показать через проектор на уроках изучения или закрепления любой темы для групповой или индивидуальной работы.

Литература:

1. Акулова О.А., Писарева С.А., Пискунова Е.В. Конструирование ситуационных задач для оценки компетентностей учащихся: Учебно-методическое пособие для педагогов школ. - СПб.: КАРО, 2008. - 96 с.

2. Габриелян, О.С. Химия. 8 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / О.С.Габриелян. – 2-е изд., стереотип. - М.: Дрофа, 2013. – 286 с.

3. Денищева О.Л., Глазков Ю.А., Краснянская К.А. Опыт создания компетентностно-ориентированных измерителей для оценки образовательных достижений учащихся по математике // Оценка качества образования, 2008. - № 4. - С. 17–23.

4. Ефремова Н.Ф. Формирование и оценивание компетенций в образовании: монография. – Ростов-на-Дону: Аркол, 2010. – 386 с.

5. Котлярова О.С. Учет знаний по химии. - М.: Наука, 2001. – 136 с.

6. Романова О.В. Особенности организации образовательного процесса в структуре информационной дидактики. // Известия Тульского

государственного университета, Гуманитарные науки, 2012. - № 2. - С. 517–526.

7. Степин Б.Д., Аликберова Л.Ю. Занимательные задания и эффективные опыты по химии. - М.: Дрофа, 2002. – 210 с.

Педагогика

УДК 378:37.017

доктор педагогических наук, профессор Русакова Татьяна Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);
кандидат педагогических наук Бреусова Татьяна Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);
магистрант Лупандина Елена Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);
аспирант Габдахманова Елена Владимировна
Казанский федеральный университет (г. Казань)

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА РОССИЙСКИХ СТУДЕНТОВ И ПРОБЛЕМЫ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Проблема формирования духовно-нравственной культуры студентов является одной из приоритетных, требующей решения задач формирования гармоничной личности, сочетающей общенациональную этническую идентичность, уважение к культуре и традициям людей, живущих рядом. В статье проведен сравнительный анализ собственных исследований 210 обучающихся колледжей и вузов Оренбургской и Казанской областей и данных Института социологии РАН (г. Москва), который показал объективную ситуацию духовного неблагополучия в молодежной среде. В результате проведенного исследования авторам удалось определить структуру и содержание понятия духовно-нравственная культура студента, обозначить основные проблемы в организации работы в вузе по поддержке студентов в обогащении и совершенствовании их духовно-нравственной культуры, обосновать потенциал образовательной среды вуза в формировании духовной культуры обучающихся и разработать основные положения программы формирования духовно-нравственной культуры студента вуза.

Ключевые слова: духовно-нравственная культура, студент, студенческая молодежь (студенчество), ценностные ориентации студенческой молодёжи, базовые национальные ценности, духовные ценности отечественной культуры, духовно-нравственная культура студента.

Annotation. The problem of formation of moral culture of students is a priority, requiring the solution of problems of formation of harmoniously combining national identity, respect for the culture and traditions of people living nearby. Comparative analysis of own studies 210 students of colleges and universities of Kazan and

технологии и методик развития коммуникативной компетенции а также готовности курсантов как будущих офицеров к осуществлению продуктивной деятельности в коммуникативной сфере в целом.

Формулировка цели статьи. Необходимо четко осознавать, что под компетентностью военного специалиста следует понимать совокупность знаний, навыков и умений фундаментального и особенного (военно-прикладного) характера. В ходе разработке механизма развития определенной компетенции необходимо достаточно чётко понимать ее структуру и учитывать при этом требования нормативных актов и в частности - ФГОС. В соответствии с требованиями к результатам освоения основных образовательных программ подготовки специалиста, изложенным в федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 030301 «Психология служебной деятельности» (квалификация (степень) "специалист") (в ред. Приказа Минобрнауки РФ от 31.05.2011 N1975) выпускник должен обладать следующими общекультурными компетенциями (ОК):

способностью осуществлять устную и письменную коммуникации на русском языке, логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь, вести полемику и дискуссии (ОК-9);

способностью к деловому общению, профессиональной коммуникации на одном из иностранных языков (ОК-10).

В соответствии с требованиями к результатам освоения основных образовательных программ подготовки специалиста, изложенным в федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 030901 «Правовое обеспечение национальной безопасности» (квалификация (степень) «специалист») (в ред. Приказа Минобрнауки РФ от 17.01.2011 N39) выпускник должен обладать следующими общекультурными компетенциями (ОК):

способностью осуществлять письменную и устную коммуникацию на русском языке, логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь, публично представлять результаты исследований, вести полемику и дискуссии (ОК-14);

способностью к деловому общению, профессиональной коммуникации на одном из иностранных языков (ОК-15).

Выпускник военного вуза ФСВНГ РФ по роду своей деятельности является начальником, командиром подразделения либо его заместителем по работе с личным составом. Исходя из этого коммуникативную компетенцию следует рассматривать прежде всего как сумму систематизированных коммуникативных способностей а также качеств, которые необходимы выпускнику военного вуза в его будущей профессиональной деятельности, которая в большей степени является руководящей.

Изложение основного материала статьи. Разработкой теоретических положений и практических аспектов коммуникативной компетентности занимались целый ряд ученых и в частности Ю.М. Жуков, Л.И. Мороз, Л.А. Петровская, П.В. Растянников, В.А. Тюрина, Ю.В. Чуфаровский.

Следуя определению Н.П. Волковой, коммуникативность является проявлением коммуникативных качеств, которые обеспечивают успешное

Педагогика

УДК 376.1/378

адъюнкт Супрун Антон Сергеевич
Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации, (г. Санкт-Петербург);
доктор педагогических наук, доцент Поминова Ольга Леонидовна
Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Санкт-Петербург)

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КУРСАНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается процесс развития коммуникативной компетенции курсантов. Коммуникативная компетенция рассматривается как составляющая готовности к профессиональной деятельности.

В статье обосновывается необходимость развития коммуникативной компетенции курсантов с учетом реальной обстановки, а именно, заранее подготовленными и созданными условиями, способствующими развитию коммуникативных умений.

Процесс развития коммуникативной компетенции рассматривается как профессионально-педагогический, направленный на развитие коммуникативной компетентности будущего офицера, являющегося носителем профессионально важных психолого-педагогических качеств (ответственность, честность, порядочность, искренность, открытость, тактичность).

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, профессиональная коммуникация, коммуникативные способности, образовательный процесс, офицеры, курсанты.

*Annotation.*The article discusses the process of development of communicative competence of cadets. Communicative competence is considered as a component of readiness for professional activities.

The article substantiates the necessity of development of communicative competence of cadets taking into account the real situation, namely, prepared and created conditions conducive for the development of communicative skills.

The process of developing communicative competence is seen as a vocational and psychological, aimed at the development of communicative competence of the future officer, and is the carrier of professionally important psychological qualities (responsibility, honesty, integrity, sincerity, openness, tact).

Keywords: communicative competence, professional communication, communication skills, educational process, officers and cadets.

Введение. После выдвижения в качестве одной из основополагающих целей обучения курсантов военного вуза развития умения общаться несогласованность между существующими ныне методами обучения и поставленной целью – подготовкой военного специалиста, обладающего соответствующей современным реалиям компетентностью, которая является в свою очередь совокупностью разнородных компетенций в различных сферах деятельности будущего военного специалста, стала ощущаться все более отчетливо. Именно с этих позиций необходимо подходить к построению

Orenburg regions and the data of the Institute of sociology (G. Moscow), which showed an objective situation of spiritual distress among the youth students. In the study the authors were able to determine the structure and content of the concept of spiritually-moral culture of the student, to identify the main problems in the organization of work at the University to support students in enriching and improving their moral and spiritual culture, to justify the potential of the educational environment of the University in the formation of spiritual culture of students and to develop the basic provisions of the program of formation of moral and spiritual culture of the University student.

Keywords: spiritual-moral culture of the student, students (students), valuable orientations of student's youth, basic national values, spiritual values of Russian culture, spiritual and moral culture of the student.

Введение. В настоящее время в России наблюдается отсутствие четко обозначенных концептов гуманистических ценностей современной отечественной и мировой культуры, порождающее вакуум духовности в среде молодежи, выросшей на навязанных извне антиценностях культуры, требует переосмысления мировоззренческих универсалий, выраженных в базисных ценностях отечественной культуры и выступающих «генами» культуры российского народа; отсутствие в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования ключевых компетенций, ориентированных на духовно-нравственные ценности и учитывающих изменения культурно-генетического кода при необходимости сохранения национальной идентичности ведет к тому, что учебные программы российских образовательных учреждений оставляют «за кадром» этические инварианты науки и профессионального мастерства и практически не работают на выработку культурного социокода [11] как одного из ключевых ресурсов инновационного развития институтов культуры нашей страны; образовательные и воспитательные программы вузов не предусматривают формирование у студентов компетенций духовно-нравственной культуры, обеспечивающих социально-гуманитарную направленность их научно-исследовательского и профессионально-личностного становления; у выпускников вузов размыты представления об этической составляющей науки как компонента культурно-исторического процесса, что отражается на создаваемых ими кодовых системах, знаковых формах современной культуры, «программах» поведения, общения и деятельности в социуме; на этапе обучения в вузе молодые люди, как правило, создают семьи, однако ценности семейного воспитания и семейных традиций для многих из них не являются приоритетными, отсутствует «программа» трансляции и закрепления этих ценностей в знаковой форме; профессиональные сообщества, ориентируясь на форматы Минтруда, разрабатывают профессиональные стандарты, практически не учитывая формирования новых и трансформации существующих смыслов человеческих универсалий в виде культурных ценностей, что ведет к необходимости внедрения дополнительных структур по социально-этической экспертизе научных и социальных программ, проектов.

Использование ресурсов духовно-нравственной культуры в процессе профессиональной и научно-исследовательской подготовки студенческой молодежи к самореализации в ситуации, сложившейся в изменяющемся мире, с выработкой стратегий сохранения и наращивания человеческого потенциала

остается практически единственной возможностью повысить уровень профессионализма высококвалифицированных работников и их компетентности в области этических норм науки и профессионального мастерства, демпфировать риски развития страны. Формирование духовно-нравственной культуры студентов российских вузов должно обеспечить гуманистическую направленность научных поисков и их технологических реализаций, развитие человеческого потенциала в интересах процветания своей Родины.

Формулировка цели статьи. Основными целями исследования стали: изучение объективной ситуации понимания студентами и преподавателями российских вузов ценностей духовно-нравственной культуры и их роли в профессионально-личностном становлении интеллектуальной элиты нации в эпоху ценностно – парадигмальной трансформации культуры; выявление социально-психологических проблем студенческой молодежи, определяющих готовность контактировать, взаимодействовать, сотрудничать с людьми и находить свое место в обществе; определение жизненных ориентиров студентов, их представлений о нравственности, ответственном поведении, духовном развитии.

Изложение основного материала статьи. Понятия духовности и духовно-нравственной культуры рассмотрены в философии М.М. Бахтина, Н.А. Бердяева, В.С. Соловьева, Е.Н. Трубецкого, П.А. Флоренского [2; 10]. По мнению Н.А. Бердяева, *духовность* выявляется в обращенности человека к высшим ценностям, к идеалу, свободе, самоопределении, способности действовать в соответствии со своими целями и ценностями [2]. Это персональная нравственная культура высокой пробы, источник духовного самовосхождения личности в освоении ею культуры человечества [10].

Духовная культура личности обусловлена деятельностью, направленной на удовлетворение духовных (не материальных) потребностей человека – в саморазвитии, самосовершенствовании, самоактуализации. *Духовная культура личности* – это система личностно значимых свойств и качеств, имеющих возрастную специфику и связанных с ориентацией (имманентной направленностью) личности на духовные ценности человечества (абсолютные ценности – Истину, Добро, Красоту) и способами бытия в культуре. [9] Духовная культура является многослойным и многоуровневым образованием и включает в себя познавательную (интеллектуальную), нравственную, художественную, правовую, педагогическую, религиозную и другие культуры, а также совокупность нематериальных элементов: нормы, правила, законы, духовные ценности, церемонии, ритуалы, символы, мифы, язык, знания, обычаи.

Анализ различных подходов к определению понятия *«духовно-нравственная культура»* показал, что данную дефиницию исследователи В.С. Колесов, Х.Ю. Боташева рассматривают как сферу духовной деятельности, которая включает систему образования, воспитание, духовное творчество [3]; Д.Н. Денисова, Н.Е. Шилова - как систему ценностей и убеждений, образцов, стандартов и норм поведения [4]; Н.С. Печко – как средство самореализации личности или группы в социальной жизни [7].

Мы считаем, что *духовно-нравственную культуру (далее ДНК)* целесообразно понимать как систему взглядов на мир и место в нем человека, определяющую отношение человека к окружающей его действительности и

поведении и коммуникации через посредство изобразительной деятельности.

Выводы. Таким образом, можно сделать выводы о том, что изобразительная деятельность, благодаря дополнительным возможностям отражения действительности и проецирования эмоциональных состояний, предоставляет большие возможности в специальной педагогике, в диагностической и коррекционной работе, а использование богатейшего арсенала средств изобразительного искусства, неразрывно связанных с психофизиологическим воздействием, будет особенно результативно, если педагог будет на стыке как минимум двух областями знаний – художественной и педагогической.

Литература:

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. – М., Прогресс, 1974.
2. Базыма Б.А. Психология цвета. – СПб., 2005.
3. Беда Г.В. Основы изобразительной грамоты: рисунок, живопись, композиция. 2-е изд. перераб. и доп. – М., Просвещение, 1981.
4. Бехтерев В.М. Избранные произведения (статьи и доклады). – М., 1954.
5. Бехтерев В.М. Первоначальная эволюция детского рисунка в объективном изучении. – СПб., 1910.
6. Бурно М.Е. О клинической психотерапии творчеством // 7-й Всесоюзный съезд невропатологов и психиатров. – М., 1981. Т. 3.
7. Венгер А.А. Обучение глухих дошкольников изобразительной деятельности. – М., 1972.
8. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.
9. Волков Н.М. Восприятие произведений живописи и скульптуры. – Л., 1971.
10. Волков Н.Н. Восприятие картины. – М., Просвещение, 1969.
11. Вшивкова И.В. Рисуночные тесты как метод исследования агрессивной материнской позиции // Журнал «Перинатальная психология и психология родительства» №1, 2005.
12. Гете И.-В. Статьи и мысли об искусстве. – М., Искусство, 1936.
13. Ивашина Г.Г. Восприятие предмета и его изображений. – Л., Лен. Высшее художественно-промышленное училище им. В.И.Мухиной, 1974.
14. Люшер М. Цвет вашего характера. – М., Вече, 1997.
15. Молева Н.Н. Выдающиеся русские художники-педагоги. – М., АХ СССР, 1962.
16. Назлоян Г. М. Портретный метод в психотерапии. – М., ПЕР СЭ, 2001.

Лёгкие, трепещущие линии со слабым нажимом могут принадлежать неуверенному в себе, ранимому и чувствительному автору. Сочетание графических приемов, таких как линия и форма с живописными средствами (цвет) могут взаимно усиливать или ослаблять воздействие друг друга.

Отдельно хочется отметить уникальную методику Назлояна Г.М., основанную на воздействии скульптурных форм. Реабилитационный и коррекционный эффект возникает в процессе выполнения пациентом скульптурного портрета. Основными материалами являются пластилин и глина, легкие в работе, пластичные, позволяющие исправлять и изменять уже готовые элементы. Здесь происходит работа пациента с собственным образом. Работу над скульптурным портретом проводят дипломированные врачи, свободно пользующиеся приемами изобразительного искусства. Такие явления двойного профессионализма изучает так называемая *кентавристика*[11] — наука о сочетаемости традиционно несочетаемых областей знания. Причисляя портретную терапию к творчеству, Г.М. Назлоян считает, что это есть слияние науки и искусства, позволившее создать модус существования на границе этих областей знаний.[12]

Композиция. Дабы не углубляться в академические основы композиции, следует отметить, что эта дисциплина – размещение изображаемых объектов на плоскости или в виде трёхмерной пластической формы – используется в коррекционной работе как один из инструментов диагностики при изучении проективных рисунков: части изображения соразмерны и занимают центр листа и адекватную площадь; части рисунка несоразмерны и расположены в углу или смещеын вниз; рисунок в рамке или каждая часть отгорожена от другой; выделение любым способом отдельных деталей рисунка; подчеркнутая линия основания рисунка и т.д. Эти характеристики отражают диагностические признаки и могут дать возможность применять в педагогической практике анализ этих параметров определения особенностей развития проективными рисуночными методиками. [13]

Развитие основ саморегуляции можно реализовывать в ходе практических занятий. В рамках этих занятий анализируются разнообразные эмоции, и проявления, выражение средствами «языка искусства». В начале реализации подобного цикла занятий надо предоставить возможность учащимся реализовать свои переживания в творческом процессе. Следующим этапом может быть обучение способам управления своим настроением посредством субмодальных изменений (цвета, формы, размера, характера линий). Далее обсуждаются простейшие способы трансформации имеющихся сложностей в

[11] Назлоян Г. М. Портретный метод в психотерапии. – М., ПЕР СЭ, 2001. С. 8.

[12] Назлоян Г. М. Портретный метод в психотерапии. – М., ПЕР СЭ, 2001. С. 9.

[13] Вшивкова И.В. Рисуночные тесты как метод исследования агрессивной материнской позиции // Журнал «Перинатальная психология и психология родительства» №1, 2005.

самому себе с позиции духовно-нравственных ценностей человеческой культуры. ДНК обеспечивает хранение, передачу из поколения в поколение и реализацию программы духовно-нравственного развития человеческого потенциала и его сохранения в эпоху стремительных технологических изменений, выступая устойчивой основой для трансляции традиционных ценностей и обеспечения безопасности человека в формирующемся полицентричном мире.

Рассматривая духовно-нравственную культуру как механизм самореализации личности, следует выделить ее *духовную* и *нравственную* составляющие, поскольку духовность связана с духовным ростом и духовным взрослением человека, нравственность – с реализацией его потенциала в социальной сфере. Традиционно компонентами духовной культуры личности рассматриваются интеллектуальная культура, знания и мышление; нравственной культуры – совесть, честь, достоинство, культура общения и чувств; национальное самосознание, политически-экологическая, правовая культура, эстетичная культура.

Отмечая ведущую роль духовно-нравственной культуры в процессе формирования взглядов, мировоззрения, ценностных ориентаций и установок личности, исследователи подчеркивают её интегративную основу и выделяют *компоненты:* система нравственно-этических норм, основы культуры, сформированные духовные запросы, потребности, интересы, культура чувств и гуманных взаимоотношений с окружающими [6]; духовно-нравственные цели, ценности, убеждения, мотивы и смыслы, которыми руководствуется человек в своей деятельности; этические знания, умения, способности, связанные с усвоением и применением нравственных норм, принципов, правил, которыми руководствуется человек в своей деятельности и общении; доминирующие нравственные чувства, состояния, которые проявляет человек в нравственной деятельности, особенно в ситуациях нравственного выбора [1].

Показателями сформированной духовно-нравственной культуры также считают наличие у человека ряда таких качеств, как любознательность, сочувствие, сопереживание, сорадование, устремленность, скромность, умение сдержать свои желания, стыдливость, умение радоваться, замечать хорошее в любых его проявлениях [8]; стремление к саморазвитию, принятие представителей своего и других народов как ценности, эмоциональная отзывчивость, доброжелательность, ответственность, совестливость, стремление к совместной творческой деятельности с представителями своего и других народов [5]. Перечисленные выше качества личности демонстрируют отношение человека к ценностям (Истина, Добро, Красота), к культуре, к самому себе и к Другому, что составляет основу духовно-нравственной культуры личности [3] и проявляются в способности признавать право на независимость другого человека, осознавать и изучать смысл полученного жизненного опыта; применять знания в различных жизненных ситуациях, дать оценку происходящим событиям с точки зрения этики и морали [12].

После анализа теоретических положений процесса формирования духовно-нравственной культуры личности, мы обратились к изучению уровня сформированности духовно-нравственной культуры студенческой молодежи и, в частности, духовно-нравственной культуры будущих педагогов. В нашем исследовании приняли участие студенты 1-4 курсов дневного отделения института дошкольного и начального образования Оренбургского

государственного педагогического университета в количестве 276 человек, из них 98 получают образование по профилю «Начальное образование», 87 – по профилю «Дошкольное образование»; 69 – по профилю «Начальное образование и иностранный язык», 22 – «Изобразительное искусство» (4 юноши и 272 девушки). Также в исследовании приняли участие студенты 1-2 курса дневного отделения Казанского федерального университета в количестве 46 человек (19 юношей, 27 девушек). Общее количество респондентов – 322 человека. В качестве инструмента были использованы тесты и выборочное собеседование, «наиболее распространенный метод сбора данных обследования» (De Vavs, 2001). Данные были проанализированы методом подсчета количества ответов, которые идут под определенной категорией.

Для изучения поставленных в исследовании вопросов был проведен опрос, который на наш взгляд, высвечивает некоторые аспекты воззрений студентов на духовно-нравственные ценности, а также проведен анализ эссе на тему «Что такое духовность?», «Нужна ли человеку совесть?» и «Возможно ли в современном мире быть честным человеком?». Отвечая на вопрос «Что такое духовность?», студенты относили это понятие к категориям нравственности и морали – 51%; к Высшему, Божественному понятию – 21% молодых людей; не смогли ответить на этот вопрос 28% студентов. При этом 45% считают, что в современном вузе нравственно-духовному воспитанию совершенно не уделяют внимания, 38% не согласны с этим утверждением. Ни один из студентов не дал точного ответа на вопрос, в рамках какого предмета эти темы рассматриваются преподавателями. К предложению о введении в вузе курса по духовно-нравственному воспитанию студенты отнеслись неоднозначно: положительно – 62%; отрицательно – 14%; затруднились ответить – 24%. Мнения 14 опрошенных преподавателей двух вузов по этому поводу разделились: только 21% опрошенных поддерживает идею введения подобного курса в образовательные программы вузов. Из студентов всего 5% опрошенных испытывают гордость за сою страну, остальные участники выразили свое негативное или индифферентное отношение к государству, в котором живут. Некоторые высказывали желание покинуть страну, т.к. считают ее неперспективной (10%). К духовному росту стремятся лишь 24% исследуемых, к карьерному – 43%, к интеллектуальному развитию – 71%. 40% студентов считают себя духовно здоровыми людьми, но, к сожалению, не могут пояснить, что это значит. 21% не относят себя к таковым и 38% не смогли оценить свое здоровье с точки зрения духовности, т.к. это понятие для них абстрактно, непостижимо, непонятно. По мнению самих студентов, это происходит потому, что они не могут его (духовное здоровье) измерить, вычислить, проверить экспериментальным путем. Что касается совести, то ответы были такого содержания: совесть нужна, т.к. она показывает, что сделано что-то неправильно; она бесполезна; с ней трудно; она иногда невозможно тяжела; она вызывает страх и тревогу; совесть для «слабаков», сильные идут к цели не взирая ни на что. Из вышеизложенного можно сделать вывод, что представления молодых людей о духовности и нравственности перепутаны, размыты.

Также студентам было предложено определить понятие «духовно-нравственная культура». Из 322 анкетируемых более 45% студентов (преимущественно студенты 3 и 4 курсов) отметили, что духовно-нравственная культура – это совокупность определенных личностных качеств, помогающих

оттенками красного) или на интеллектуально-созерцательном уровне (в сочетании с оттенками синего).

Отклоняющие фиолетовый цвет личности, как правило, весьма чувствительны, поэтому боятся потерять независимость и поступиться своим эгоцентрическим «я». Такие люди стремятся рационально контролировать свою чувственность. В современной культуре фиолетовый цвет не находит широкого распространения. Чувственное отождествление, восторженность, жертвенность вытесняются принципами целесообразности и надежности, притязаниями на власть и стремлением к превосходству.

Зеленый цвет - это сочетание синего и желтого цветов спектра. «Зеленый цвет похож на толстую, очень здоровую, неподвижно лежащую корову… он никуда не движется, не имеет призвука радости, печали, страсти…»[8]. Гете так описывает зеленый цвет: «… Если желтый и синий цвета смешать в равных пропорциях,… то глаз и душа отдыхают на этой смеси, как на чем-то простом. Не хочется и нельзя двигаться дальше»[9].

«Зеленому человеку» присущи такие качества, как настойчивость и выдержка. Отвергающие зеленый оттенок люди отличаются стремлением к оригинальности, подчеркивают личную индивидуальность. Разнообразные оттенки зеленого отражают разные состояния вегетативной нервной системы и внутренних органов: напряжение (*сине-зеленый*), расслабление (*коричнево-зеленый*), застойное возбуждение (*желто-зеленый*).

Таковы в общих чертах некоторые связи между объективной реальностью – цветом, и субъективной составляющей – цветовосприятием и цветовыми предпочтениями, вносящие свой вклад не только в эстетику, но и в диагностику, и в коррекционную работу.

Кроме цветового влияния изобразительное искусство воздействует через линию, плоскостную и скульптурную формы, композицию.

Угловатые, жесткие линии и формы производят впечатление агрессии, страха. Используя линии и формы с такими характеристиками, можно выразить негативные эмоции, переведя их в художественный план. Соответственно, плавные, мягкие, округлые линии настраивают на спокойный лад, позволяют отразить или дать установку на умиротворенное, расслабленное, стабильное состояние. Сила нажима на карандаш, характеризующая особенности психомоторного тонуса, – значимый показатель уровня активности. Усиленный нажим свидетельствует о повышенном психомоторном тонусе, эмоциональной напряженности. Это состояние может возникнуть при необходимости приспосабливаться к неожиданным изменениям ситуации или в результате длительного пребывания в неблагоприятной ситуации, которую не удается изменить.[10]

---

[8] Цит. по: Ивашина Г.Г. Восприятие предмета и его изображений. Л., Лен. Высшее художественно-промышленное училище им. В.И. Мухиной, 1974. С. 38.

[9] Гете И.-В. Статьи и мысли об искусстве. М. Искусство, 1936. С. 400.

[10] Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС , 2003. С 25.

черного цветов. На этой особенности построено использование сочетаний желтого цвета в знаках визуальной коммуникации: черно-желтая эмблема радиационной опасности, желтый сигнал светофора и т.п.

И.-В. Гете охарактеризовал *синий цвет* как «очаровательное ничто». В своем «Учении о цвете» он говорит: «Насколько охотно мы следуем за удаляющимся предметом, настолько же охотно мы смотрим на синий цвет, не потому что он на нас наступает, а потому, что он влечет нас за собой»[7].

В тесте Люшера используется именно темно-синий цвет, чтобы усилить основное воздействие цвета – создание чувства покоя. Необходимо подчеркнуть, что интенсивность цвета должна достигаться не добавлением черного, а увеличением концентрации основного цвета. При рассматривании темно-синего цвета наступает вегетативное успокоение. Снижается пульс, артериальное давление, частота дыхания. Потребность в синем цвете повышается при переутомлении. Повышаются также восприимчивость, чувствительность к переменам и готовность к боли.

Если синий цвет отвергается, то потребность в покое и доверии не удовлетворена. Человеческие связи и отношения отвергаются, как несоответствующие идеалу. Пациент испытывает страх перед бесконечностью, для такого человека синий цвет – «угрожающее ничто».

Символика синего цвета чрезвычайно богата. Он соответствует верности, нежности, женскому началу, флегматичному темпераменту, горизонтальному направлению, спокойной воде, жертвенной любви (одеяние Богоматери). Темно-синий цвет предпочтителен для медитации, согласно традициям Индии.

Голубой оттенок – символ беззаботности.

Бирюзовый оттенок символизирует замкнутость, жесткость и тяжесть упрямой конкуренции, стойкий оборонительный эгоцентризм (насыщенный оттенок). Светлый бирюзовый – цвет гигиенической стерильности, возвышающийся над страстями, создает ощущение чрезвычайного холода.

Фиолетовый цвет предпочитают 75% детей в возрасте с недифференцированными половыми признаками и 85% умственно отсталых детей. Этому цвету часто отдают предпочтение гомосексуальные люди. Этот цвет несет в себе два полярных начала, «инь» и «янь» одновременно. Николай Кузанский создал для фиолетового цвета название «Cointidentia oppositorum» – гармония противоречий. Согласно Н.К., наивысшая из четырех степеней познания – «мистическое созерцание», в котором сливаются созерцающий субъект и созерцаемый объект. Символом такого слияния также является фиолетовый цвет.

Еще одно значение фиолетового цвета строится на сохранении противоречия между импульсивным красным и стабилизирующим синим цветами. Символические колебания между импульсивным желанием красного цвета и созерцательностью синего дают новое значение оттенков фиолетового – чувствительность. Таким образом, фиолетовый цвет означает чувственное отождествление, слияние с объектом на уровне чувственности (в сочетании с

[7] Гете И.-В. Статьи и мысли об искусстве. М., Искусство, 1936. С. 14.

реализовать себя в выбранной профессии на благо общества. 35% опрашиваемых определили данное понятие как определенный уровень воспитания, выражающийся в поведении человека и в форме взаимодействия с окружающими людьми. 20% студентов считают, что это соблюдение морально-этических норм, предписанных обществом.

Для определения иерархии духовно-нравственных ценностей в исследуемой группе было проведено исследование с использованием методики изучения ценностных ориентаций М. Рокича [13]. Студентам было предложено проранжировать два класса ценностей: терминальные и инструментальные. Значимыми терминальными ценностями 75 % студентов, участвовавших в анкетировании, назвали: материально обеспеченную жизнь, интересную работу, свободу, счастливую семейную жизнь, наличие хороших друзей, общественное признание. Оставшиеся 25 % студентов наиболее важными терминальными ценностями посчитали: интересную работу, наличие хороших и верных друзей, счастливую семейную жизнь, материально обеспеченную жизнь, свободу, любовь, жизненную мудрость. В качестве значимых инструментальных ценностей 55 % студентов назвали: образованность, честность, ответственность, воспитанность, жизнерадостность, чуткость. 25 % студентов сочли значимыми: рационализм, самоконтроль, смелость в отстаивании своего мнения/взглядов, честность. Остальные 20 % опрошенных важными инструментальными ценностями считают: независимость, жизнерадостность, образованность, умение настоять на своем, не отступать перед трудностями, ответственность, честность.

Исследование позволило также выявить наиболее важные, по мнению студентов, социально-психологические проблемы (по данным проведенного опроса студентов 1-2 курсов): игромания, уход в виртуальный мир (69% опрошенных), наркомания (67% респондентов), алкоголизм (64,5%), насилие (в разных формах) (61%), одиночество (53%), проблемы в общении со сверстниками, отсутствие самореализации (47%), проблемы адаптации к новым условиям (44%), пассивность, асоциальный или неорганизованный досуг (38%), незапланированная беременность (24%), суицид (12%). Результаты проведенного исследования показали, что большая часть опрошенных студентов достаточно точно определяют понятие «духовно-нравственная культура» и верно выделяют качества личности, лежащие в основе этой культуры. Но при этом они не до конца понимают значимость данной культуры, что подтверждается выстраиваемой ими иерархией ценностей. Проблемы студенческой молодежи, с одной стороны, взаимосвязаны и исходят из объективных процессов, протекающих в мире - процессов глобализации, информатизации, урбанизации. С другой стороны, они имеют свою специфику, опосредованную современной российской действительностью и проводимой в отношении молодёжи государственной политикой. Таким образом, в ходе исследования была выявлена необходимость формирования у студентов российских вузов системы взглядов на мир и место в нем человека, его отношение к окружающей действительности и самому себе с позиции традиционных для России духовно-нравственных ценностей. Осознание будущими представителями интеллектуальной элиты общества роли духовно-нравственной культуры в хранении, передаче из поколения в поколение и реализации программы духовно-нравственного развития человеческого потенциала способно стать устойчивой основой для трансляции

традиционных ценностей и обеспечения безопасности человека в формирующемся полицентричном мире, обеспечить гуманистическую направленность научных поисков и их технологических реализаций, развитие человеческого потенциала в интересах процветания своей Родины.

В этом процессе велика роль преподавателей высшей школы, которые должны осознать необходимость разработки новых технологий духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи. Одной из инновационных является технология духовно-нравственного воспитания личности студентов в структуре высшего профессионального образования с интегрированными в неё вопросами различного содержания, форм, средств и методов в сложном процессе духовно-нравственного развития личности, которая предполагает систему воздействий непосредственно на личность студента для достижения поставленных целей, а также внесение ряда изменений в воспитывающую среду вуза для создания оптимальных условий для формирования духовно-нравственной культуры личности.

Выводы. Формирование духовно-нравственной культуры студенческой молодёжи предполагает постоянную совместную работу профессорско-преподавательского коллектива и студенческого сообщества по приращению культурно-нравственного, интеллектуального и человеческого потенциалов, способствующих становлению будущей элиты страны.

Необходимо разработать концепции программы формирования духовно-нравственной культуры студентов для российских вузов с учетом специфики и направления подготовки.

Также нужно выстроить концепцию программы дополнительного профессионального образования для преподавателей вузов, раскрывающей основы духовно-нравственной культуры личности, общества, государства сквозь призму культурных приоритетов; факторы формирования духовно-нравственной культуры студентов в поликультурной образовательной среде; проблемы взаимовлияния мировоззренческого поля вуза и духовно-нравственной культуры личности, точки их потенциального развития; методологию, методики и технологии воспитания духовно-нравственной культуры студентов российских вузов.

Следующим шагом может стать разработка педагогической модели духовно-нравственного пространства вуза – специально формируемой совокупности сред, необходимых для развития духовно-нравственных качеств образованного человека: профессиональной, образовательной, производственной, социально-культурной, творческой, спортивной, художественной, волонтёрской, а также духовного поля вуза – матрицы, интегрирующей информационные базы и библиотеки знаний, платформы компетенций и квалификаций и культурно-воспитательную компоненту образовательного процесса, которая позволяет человеку включаться в непрерывный учебно-воспитательный процесс с учетом его индивидуально-психологических особенностей, формируя целостность, системность, гибкость, обучаемость, командность, адаптивность к окружающим условиям; духовное поле вуза включает набор сервисов, необходимых для создания индивидуальных траекторий развития студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Интеграция воспитательной работы вузов с учебной и научной деятельностью в области формирования ценностно-смысловых структур

неудач в личных отношениях, отдают предпочтение темно-синему цвету, страдая от мучительных объяснений, они выбирают тот же цвет, что и лица, имеющие сердечно-сосудистые заболевания.

Человек, приближающийся от стресса к инфаркту, отдает предпочтение красному в сочетании с сине-зеленым (показатель волевого напряжения), серому и коричневому (вегетативное истощение). Цвет покоя – темно-синий – таким людям не нравится. Девиз кандидатов на инфаркт: «Я не могу сейчас позволить себе отдых». В. Кандинский в книге «О духовном в искусстве» сказал, что красный цвет действует «…проникновенно, как очень живой, полный воодушевления, не имеющий легкомысленного характера желтого, расточаемого направо и налево…»[5]. В.Ван-Гог в своей картине «Ночное кафе» так описывает колорит: «Я пытался выразить, что кафе является местом, где… можно сойти с ума. Контрастами нежно-розового, кроваво-красного, серого – все в атмосфере огненного ада – выразить мрачную притягательность этого заведения»[6].

В африканских племенных традициях, послания, представляющие собой длинные нитки бисера, красные шарики означают: «Я страстно люблю тебя. Я тоскую по тебе».

В сумме можно сказать, что компенсаторное предпочтение красного означает: «Срочно хотелось бы взбодриться с помощью ярких впечатлений». В религиозной символике красный цвет – символ пылкой страсти, загорающейся в освященных духом.

Символически красный цвет соответствует мужскому началу, античному элементу «огонь», холерическому темпераменту, в категории времени – современности.

Целенаправленная энергия оптически чистого красного цвета теряет свою направленность при добавлении желтого цвета в *оранжевом* оттенке и становится бесцельно раздражающим, приводящим к изнурению возбуждением.

Коричнево-красный – спокойствие и перемирие. Предпочтение этого оттенка позволяет констатировать переутомление и истощение.

Пурпурный оттенок (холодный красный) создает ощущение сдерживаемой мощи.

Для получения *Розового* оттенка к красному добавляется белый цвет, означающий чистоту и свободу. Поэтому розовый цвет обозначает свободную, ни к чему не обязывающую возбудимость, соблазн.

Желтый цвет символизирует состояние бесцельного возбуждения, при добавлении к спокойным цветам придает им динамичность. Очень часто воспринимается как символ опасности. Агрессивно отпугивающая окраска некоторых насекомых, птиц, рыб состоит из ярких пятен красного, желтого и

[5] Цит. по: Молева Н.Н. Выдающиеся русские художники-педагоги. М., АХ СССР, 1962. С. 21.

[6] Цит. по: Беда Г.В. Основы изобразительной грамоты: рисунок, живопись, композиция. 2-е изд. перераб. и доп. М., Просвещение, 1981. С. 54.

своеобразных шаблонов - «предметных цветов» (небо синее, трава зеленая). Такой способ идентификации цвета связывается с константностью зрительного восприятия.

Определимся в терминах – что такое цвет? *Цвет* - субъективное ощущение, возникающее при воздействии на зрительный анализатор электромагнитной волны некоторой длины. Оно объективно зависит от характеристик преломления, отражения и поглощения световых волн теми средами и поверхностями предметов, которые находятся между источником излучения и глазом человека, а также в поле его зрения. Субъективно человек может цвета не ощущать (цветовая слепота), либо воспринимать их искаженно (дальтонизм). Объективные аспекты цветового зрения изучаются физической оптикой, субъективные – физиологией и психологией цветового восприятия.

Издавна цвет считался одной из важных характеристик предметов и явлений окружающей жизни. И.-В. Гёте в «Учении о цвете» выделил цвета: возбуждающие, оживляющие, бодрящие красные, красно-жёлтые; порождающие печально-беспокойное настроение сине-фиолетовые; успокаивающие и умиротворяющие зелёные. На протяжении веков люди по-разному воспринимали и чувствовали цвета. Предполагается, что древние люди не видели всех цветов, которые видим мы.

Надо сказать, что феномен влияния цвета на физиологический статус распространяется на другие биологические объекты. Явление мимикрии, повышение или понижение вегетативных функций связано с преобладанием теплых или холодных оттенков в спектре.

Многие исследования подтверждают *психофизическое действие цвета*: изменение мускульной силы при различном цветовом освещении (Ш. Фере), возбуждающее и угнетающее действие различных цветов (В.М. Бехтерев, И.Н. Спиртов и др.), изменение пульса и дыхания под влиянием различных участков цветового спектра (Ф. Стефанеску-Гоанга).

Физиологический механизм этого явления в настоящее время выявлен лишь частично. Волокнистая нервная ткань, ответственная за цветовое раздражение, идет от глаза к промежуточному мозгу, регулирующему взаимодействие внутренних органов. Если регуляция настроена на ускорение и повышение функций (эрготропная), то состояние возбужденных нервов соответствует частоте колебаний оранжево-красного цвета. Если вегетативная система настроена на торможение, отдых (трофотропная), то ей соответствует темно-синий цвет.

Трактовка воздействия цвета сложна. Многообразие оттенков и нюансов могут изменить свойства цвета с точностью «до наоборот». «Люди со слабым восприятием, занимающиеся вопросами психологии цвета только с интеллектуальных позиций, не видят, что при подмешивании красок психологическое воздействие основного цвета может существенно меняться»[4].

В немецком языке фразеологический оборот «Он видит красное», обозначает человека, «пылающего яростью». *Красный*, синий и фиолетовый (как союз красного и синего) цвета имеют тесную связь с формами романтических переживаний. Люди, особенно женщины, страдающие от

[4] Волков Н.Н. Восприятие картины. М., Просвещение, 1969. С. 19.

личности студента обеспечит преобразование ДНК в механизм внутреннего контроля, задающий гуманистическую направленность профессиональной и научной деятельности выпускников во всех сферах науки, производства, экономики, политики, искусства и минимизирующий риски, связанные с девальвацией гуманистических ценностей и появлением предпосылок появления новых.

Литература:

1. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития: Инновац. курс: Учеб. пособие для вузов / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.

2. Бердяев, Н.А. Творчество и объективация / Н.А. Бердяев.- Минск: Экономпресс, 2000. – 304 с. – Библиогр.: с. 230 – 231.

3. Боташева, Х. Ю. Развитие духовно-нравственной культуры студентов в воспитательном пространстве университета: автореф. дис. … канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 2010

4. Денисова Д.Н. Приобщение детей-сирот к основам духовно-нравственной культуры через взаимодействие с волонтерами: автореф. дис. … канд. пед. наук. Ижевск, 2010, Шилова Н.Е. Формирование духовно-нравственной культуры учащихся средствами музыки в организациях дополнительного образования: автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 2013.

5. Минаева, Е. И. Формирование духовно-нравственной культуры студентов в полиэтнической среде учреждения среднего профессионального образования (на основе преподавания дисциплин гуманитарного цикла): автореф. дис. … канд. пед. наук. Саратов, 2013.

6. Николаева, И. И. Духовно-нравственная культура как объект педагогического анализа // Вестник ТГУ. 2014. №9 (137). URL: http://cyberleninka.ru/article/n/duhovno-nravstvennaya-kultura-kak-obekt-pedagogicheskogo-analiza

7. Печко, Н.С. Духовно-нравственные аспекты личности в контексте культуры: теоретическое осмысление проблемы // Гуманитарные и социальные науки. 2011. № 4. – С. 267-275.

8. Романенко, Н.М. Воспитание духовной культуры старших школьников [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Н.М. Романенко. – Москва, 2003. – 33 с.

9. Русакова, Т.Г. Структура и содержание духовной культуры как базового компонента духовного потенциала личности. В кн.: Образование. Наука творчество. Теория и опыт взаимодействия: Монография. Научная школа В.Г. Рындак / Под общ. ред. В.Г. Рындак; Уральское отделение РАО. – Екатеринбург: Орлит – А, 2002. – С. 78-84.

10. Соловьев, В. С. Оправдание добра / В.С. Соловьев. – М.: Республика, 1996. – 479 с.

11. Степин, В.С. О «генах культуры» и главной задаче философской и социально-гуманитарных наук. // Экология и жизнь, 2012. №11(132). – С. 4-11.

12. Valeeva, R., Rybakova, L. The Role of Youth Organization in the Development of Higher Educational Institutions Students' Humanistic Value Orientations // Procedia - Social and Behavioral Sciences. Volume 141, 25 August 2014, Pages 817-821.

13. Rokeach, M. Understanding Human Values: Individual and Societal. New York: The Free Press, 1979.

Педагогика

УДК:376.1

кандидат педагогических наук, доцент
кафедры психолого-педагогических основ
специального образования Соколова Ольга Юрьевна
Институт специального образования и
комплексной реабилитации государственного
автономного образовательного учреждения
высшего профессионального образования
Московского городского педагогического университета (г. Москва)

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО КАК ИНСТРУМЕНТ ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ЭМОЦИОНАЛЬНУЮ СФЕРУ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности применения изобразительного искусства в качестве инструмента воздействия на эмоциональную сферу и способов реализации этого воздействия в контексте коррекционно-педагогического работы с разными группами лиц.

Ключевые слова. Восприятие, эмоции, изобразительное искусство, педагогика.

Annotation. The article examines the possibilities of using visual art as an instrument for influencing the emotional sphere and ways to implement this impact in the context of correctional and pedagogical work with different groups of individuals.

Keywords. Perception, emotions, visual arts, pedagogy.

Кто же без неистовства, посланного Музами,
подходит к порогу творчества в уверенности,
что он благодаря одному лишь искусству станет
изрядным поэтом, тот еще далек от совершенства:
творения здравомыслящих затмятся творениями неистовых.
Платон “Федр”

Введение. Изобразительная деятельность сопровождает человека сквозь тысячелетия, являясь неотъемлемой частью культуры. Изображение универсально – языковые, религиозные, возрастные, социальные различия не мешают восприятию, равно как и время: удивительные рисунки пещер Шове, которым 36 тысяч лет и Альтамира, датируемые 15-8 тысячелетием до н. э., впечатляют своих зрителей по сей день.

Изобразительное искусство, как любой вид деятельности, имеет свои средства: линия, пятно, цвет, композиция, форма. Для овладения этим арсеналом нужны определённые навыки. Говоря об изобразительной деятельности максимально широкой аудитории, надо отметить, что собственно мастерство рисующих не будет являться значимой составляющей процесса, технический компонент может быть рассмотрен несколько под другим углом. А, обращаясь к образцам изобразительного искусства с целью подбора наглядного материала, должно ориентироваться на лучшие образцы своего времени и направления.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является

рассмотрение возможностей изобразительного искусства в качестве инструмента воздействия на эмоциональную сферу и способов реализации этого воздействия в контексте педагогического процесса.

Изложение основного материала статьи. Исследования психологов и педагогов свидетельствуют о том, что язык цвета более доступен ребёнку, чем язык формы, линии, объёма и т.д. (Бехтерев В.М., Боброва З.А., Буякова Е.И., Венгер А.А., Выготский Л.С., Гамезо М.В., Григорьева Г.Г., Игнатьев Е.И., Комарова Т.С., Кузин В.С., Леонтьев А.Н., Размыслова А.В., Ростовцев Н.Н., Рау М. Ю.).

«Умело подобранная гамма цветов способна благотворнее воздействовать на нервную систему, чем иные микстуры», - это высказывание Владимира Михайловича Бехтерева ярко иллюстрирует связь между физиологией и процессами восприятия цветовых сочетаний.

Цвет активно применяется в самых разных сферах жизни, от архитектуры до полиграфии и знаков визуальной коммуникации, акцентируя и привлекая, или, наоборот, нивелируя и скрывая… Поэтому можно сказать, что цвет является наиболее очевидным, сильным и наиболее доступным инструментом изобразительного искусства, способным оказывать воздействие на эмоционально-волевую сферу человека и помогающим как сознательному, так и неосознанному проецированию своих эмоций.

Способность человеческого существа воспринимать окружающую действительность определяется возможностями его сенсорных систем, в первую очередь, зрительного анализатора. Цвет придаёт дополнительные «бонусы» к воспринимаемой информации, создавая эмоциональный фон, формируя ассоциативные связи.

Основы чувственного восприятия цвета заложены в физиологической природе самого человека и способны развиваться с первых дней жизни ребёнка при условии организации цветовой среды и упражнений. Согласно современным психолого-педагогическим исследованиям, ребёнок обладает большими возможностями в области восприятия цвета. Восприятие цвета детьми тесно связано с протеканием других психических процессов и их особенностями и, следовательно, может рассматриваться в связи с развитием и особенностями мышления и воображения.

В процессе сенсорного развития ребенок совершает значительный скачок в идентификации цвета как одного из характеристик предмета: на втором году жизни большим достижением ребенка становится зрительное сравнение предметов по цвету.

Точность в различении цветов повышается с возрастом. К двум-трём годам дети различают основные цвета спектра (красный, жёлтый и синий), бессознательно отбрасывая «детали» - составные цвета (оранжевый, зелёный, голубой и фиолетовый).

К трём-четырём годам возникает потребность знать, называть и различать 5-6 различных цветов. Теперь дети обращают внимание на передачу формы предмета, а передачу цвета производят лишь в отдельных случаях, когда он интенсивен, ярок, пробуждает эмоции, привлекает внимание детей. В этом возрасте отношение детей к цвету неустойчиво. В то же время дети способны найти подходящий цвет к образцу и правильно определить основные качества цветов. Без специального обучения это состояние может затянуться и в дальнейшем дети и некоторые взрослые не смогут избавиться от употребления