Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996

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

ISSN 2311-1305



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

Научные статьи печатаются за авторскими вариантами.

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

Адрес редакции 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 (9)

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. 9. – 372 с.

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

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

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (Письмо о перечне рецензируе-мых научных изданий от 01.12.2015 г. №13–6518)

Журнал включен:
- в систему Российского индекса научного цитирования

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

Для заметок

Для заметок

УДК: 372.8

кандидат педагогических наук, доцент Артюхин Олег Игоревич
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского» (Арзамасский филиал) (г. Арзамас);
кандидат педагогических наук, доцент Артюхина Мария Сергеевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского» (Арзамасский филиал) (г. Арзамас);
кандидат педагогических наук Саблукова Наталья Геннадьевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского» (Арзамасский филиал) (г. Арзамас);
старший преподаватель Лазарева Елена Алексеевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского» (Арзамасский филиал) (г. Арзамас)

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ПРОГРАММИРОВАНИЮ В ВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДАХ

Аннотация. В статье представлена блочно-уровневая структура содержания обучения программированию в визуальных средах для школьников. Предложенное содержание включает изучение общих подходов к разработке программ в различных интегрированных визуальных средах и общих приемов работы с интерфейсом, программным кодом и компонентами интегрированных визуальных сред; разработку учебных проектов по созданию игровых и моделирующих приложений в интегрированной визуальной среде. Данная подготовка направлена на повышение уровня учебной мотивации школьников к программированию за счет визуализации структурных элементов языка программирования и получения наглядного результата; формирование практического опыта программирования в визуальных средах через разработку учебных проектов для социального и профессионального самоопределения.

Ключевые слова: информатика, программирование, визуальные среды, содержание обучения программированию.

Annotation. In article the block and level structure of maintenance of training in programming in the visual environments for school students is provided. The offered contents includes a study of the general development approaches of programs in the different integrated visual environments and the general working methods with the interface, a program code and components of the integrated visual environments; development of educational projects on creation of the game and simulating applications in the integrated visual environment. This preparation is directed to increase in level of educational motivation of school students to programming due to

visualization of structural elements of a programming language and obtaining evident result; formation of practical experience of programming in the visual environments through development of educational projects for social and professional selfdetermination.

Keywords: informatics, programming, visual environments, content of training in programming.

Введение. Целью обучения школьников программированию в визуальных средах является формирование у учащихся системы знаний и умений по программированию, необходимых для дальнейшего профильного обучения в старшей школе, а также средних профессиональных и высших учебных заведениях. Необходимо учитывать особенности обучения программированию для расширения и углубления содержания обязательного образования и развития интереса к самостоятельному поиску практических решений. Существующие подходы к обучению школьников программированию в визуальных средах не предусматривают изучение основ программирования в интегрированных визуальных средах; формирование практического опыта программирования в интегрированных визуальных средах через разработку учебных проектов по созданию игровых и моделирующих приложений. Таким образом, необходима разработка методических подходов к изучению программирования в визуальных средах, направленных на: изучение общих подходов к разработке программ в различных интегрированных визуальных средах и общих приемов работы с интерфейсом, программным кодом и компонентами интегрированных визуальных сред; разработку учебных проектов по созданию игровых и моделирующих приложений в интегрированной визуальной среде; повышение уровня учебной мотивации к программированию за счет визуализации структурных элементов языка программирования и получения наглядного результата; формирование практического опыта программирования в визуальных средах через разработку учебных проектов для социального и профессионального самоопределения.

Формулировка цели статьи. На основании принципов обучения программированию в визуальных средах предложить блочно-уровневую структуру содержания обучения, включающую базовый блок и профильные блоки. Учитывая общедидактические принципы обучения: сочетание организационных форм обучения программированию в визуальных средах; доступность содержания обучения программированию возрастным и индивидуальным особенностям обучаемых; унификация приемов работы в интегрированных визуальных средах.

Изложение основного материала статьи. К образовательным задачам обучения школьников программированию в визуальных средах относятся:

– выявление склонностей и способностей у школьников к программированию;

– повышение уровня учебной мотивации школьников к программированию;

– формирование у школьников практического опыта программирования в визуальных средах через разработку моделирующих программ и интерактивных игровых приложении;

– формирование осознанного выбора учащимися профиля обучения, связанного с углубленным изучением информатики и ИКТ [2, 3].

Для заметок

Малютина Т. В.	**ЗНАЧЕНИЕ КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ**	**316**
Неклюдова В. В.	**ПРОБЛЕМА БЕЗДОМНОСТИ: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**	**323**
Огуречников Д. Г. **Ягудин Д. Р.** **Еремеев В. Ю.** **Петров В. В.** **Шаяхметова Э. Ш.**	**ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИИ И АГРЕССИВНОСТИ У ЖЕНЩИН- СПОРТСМЕНОК**	**329**
Семенова Л. Э. **Чевачина А. В.** **Родионова И. В.**	**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ МАТЕРЕЙ ИЗ РАЗНЫХ ТИПОВ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА**	**335**
Твелова И. А. **Копченко И. Е.**	**ПРОБЛЕМА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**	**342**
Учаева А. А. **Захарова А. Н.** **Дулина Г. С.**	**ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ И АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА У ДЕВИАНТНЫХ ПОДРОСТКОВ**	**349**
Шнайдер Н. В. **Колмогоров Д. С.** **Шнайдер А. В.**	**СТАТИСТИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА СРЕДНИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У КУРСАНТОВ МЧС**	**356**

Для организации обучения школьников программированию в визуальных средах следует использовать блочно-уровневую структуру содержания, в виде базового и профильного блоков [4].

Базовый блок «Основы программирования в интегрированных визуальных средах», отражает инвариант содержания обучения программированию для различных визуальных сред и включает следующие модули:

Модуль 1: «Основные понятия визуального программирования» - включает изучение понятий, общих для различных интегрированных визуальных сред программирования: объект, свойства объектов, классы объектов, события над объектами, обработчик события, методы и т.п.

Модуль 2: «Обзор сред визуального программирования» - включает общее описание отличительных характеристик, особенностей работы, области применения различных визуальных сред. При этом выделяются интегрированные визуальные среды с основой на структурный язык программирования (например, Delphi, C++ Builder, Visual Studio.Net и др.), среды с возможностью конструировать программы путем оперирования графическими объектами и среды для представления языка UML (Case-средства).

Модуль 3: «Принципы визуального программирования» - включает изучение принципов наследования, инкапсуляции и полиморфизма объектов, а также модульного принципа построения проекта и программного кода, единых для различных интегрированных визуальных сред программирования.

Модуль 4: «Основные этапы разработки проектов в визуальных средах программирования» - включает изучение следующих этапов: постановка учебной задачи; разработка алгоритма и графического интерфейса приложения; реализация разработанного алгоритма в виде программного кода; отладка и тестирование разработанного в результате учебного проекта приложения.

Модуль 5: «Особенности организации интерфейса интегрированной визуальной среды программирования» - предполагает изучение функций команд меню, объектов из Палитры компонентов, основных окон и других составляющих интерфейса интегрированной визуальной среды.

Модуль 6: «Общие приемы работы с интерфейсом, программным кодом и компонентами интегрированных визуальных сред» - направлен на выделение общих особенностей организации интерфейса, программного кода, компонентов интегрированных визуальных сред и формирование умений работать в различных средах. Общие приемы работы включают: создание сохранение, открытие, модификация и настройка параметров проекта; создание форм, в том числе размещение компонентов на форме, изменение свойств компонентов через соответствующее окно программы; взаимосвязь между компонентами и программным кодом; создание программных модулей и общие особенности их организации.

Модуль 7: «Разработка формы приложений с использованием стандартных компонентов и графических изображений» - включает изучение основных стандартных компонентов визуальной среды и формирование умений создавать графический интерфейс приложения с использованием стандартных компонентов и графических изображений.

Профильные блоки структуры содержания обучения программированию в визуальных средах расположены на разных уровнях, предполагают подробное

изучение программирования в одной визуальной среде и формирование практического опыта программирования. В разработанной структуре содержания в качестве основной визуальной среды использована Delphi.

Профильный блок первого уровня: «Элементы и основные операторы языка визуального программирования Delphi» включает следующие модули:

Модуль 1: «Элементы языка визуального программирования Delphi» - включает изучение алфавита, зарезервированных слов, идентификаторов, переменных, констант и типов данных языка Delphi.

Модуль 2: «Структура проекта и программного кода в Delphi» - включает рассмотрение основных файлов проекта и команд минимального исходного текста программного кода.

Модуль 3: «Решение задач с помощью операторов языка Delphi» - включает изучение основных операторов языка программирования Delphi: оператора присваивания, условного оператора и операторов повторения; реализацию основных алгоритмических структур в интегрированной визуальной среде Delphi.

Модуль 4: «Использование компонентов среды Delphi, их свойств, методов и событий для наглядной демонстрации работы операторов» - направлен на формирование умений разработки учебных проектов по созданию приложений, наглядно демонстрирующих работу основных операторов (например, логический тип данных представляется с помощью графических объектов; условия – с помощью флажков и переключателей, циклы – с помощью таймера и строк).

Профильный блок второго уровня: «Управление объектами в визуальной среде Delphi» включает следующие модули:

Модуль 1: «Анимация движения объектов в среде Delphi» - включает описание способов задания движения объектов в Delphi и разработку учебных проектов по созданию приложений, моделирующих движение объектов по горизонтали, вертикали, диагонали и произвольным траекториям.

Модуль 2: «Анимация изменения формы, вида и размера объектов в среде Delphi» - включает разработку учебных проектов по созданию приложений, моделирующих изменение формы объекта, его вида и размера.

Модуль 3: «Комплексное использование различных видов динамического изменения объектов в визуальной среде Delphi» - включает разработку учебных проектов по созданию приложений, моделирующих различные виды анимации объектов в среде Delphi.

Модуль 4: «Использование мыши, клавиатуры, диалоговых окон, меню для управления объектами в визуальной среде Delphi» включает разработку учебных проектов по созданию приложений с различными способами управления объектов (с помощью мыши, клавиатуры, диалоговых окон и меню).

Профильный блок третьего уровня: «Разработка учебных проектов в визуальной среде программирования Delphi» направлен на формирование умений самостоятельно разрабатывать собственные учебные проекты в форме интерактивных игровых и моделирующих приложений и включает следующие модули:

Модуль 1: «Реализация основных этапов разработки программного обеспечения» - включает рассмотрение следующих этапов создания программного обеспечения, характерных для разработки автоматизированных

Шмонова М. А. **КОНТЕКСТНЫЕ МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ 229**

ПСИХОЛОГИЯ

Афонькина Ю. А. **РЕБЕНОК С ИНВАЛИДНОСТЬЮ КАК СУБЪЕКТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 238**

Балакирева Н. А. **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ С АКЦЕНТУАЦИЕЙ ХАРАКТЕРА В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ 244**

Беленкова Л. Ю.
Карасева Е. С. **РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ТЕМАТИЧЕСКОГО РИСОВАНИЯ В ЦЕНТРЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 267**

Галстян О. А. **РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГА 274**

Гурова О. В. **ШКОЛЬНЫЙ ГРАФИЧЕСКИЙ ВАНДАЛИЗМ: МЕХАНИЗМ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ 284**

Джиоева О. Ф. **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ ЗАТРУДНЕННОГО ОБЩЕНИЯ 295**

Кобзева О. В. **ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТИВАЦИИ ПОТРЕБЛЕНИЯ АЛКОГОЛЯ С МЕХАНИЗМАМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ* 301**

Кузьмина О. В.
Виноградова Е. Е. **ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВРЕМЕНИ В ЖИЗНИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ 307**

Орловский С. В.	**К ВОПРОСУ О РОЛИ РОССИЙСКОЙ ШКОЛЫ И СОЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В ПРОЦЕССЕ КОНСТРУИРОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ**	**175**
Павленкович О. Б. **Тыченко А. М.**	**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ И ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**	**180**
Павлов В. Ю. **Кудрявцев М. Д.** **Скурихина Н. В.** **Шивит-Хуурак И. К.** **Гамзин М. А.**	**ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ МОЛОДЫХ АТЛЕТОВ СПЕЦИАЛИЗИРУЮЩИХСЯ В ГИРЕВОМ СПОРТЕ ЗА СЧЕТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОДЕЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК**	**187**
Пономарев Р. Е.	**ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ЭЛЕМЕНТЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ СЛОЖНООРГАНИЗОВАННОЙ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОСТРАНСТВ**	**195**
Прохорова М. П. **Перова Т. В.** **Емелина Е. В.** **Ушилова К. В.**	**РАЗРАБОТКА СОДЕРЖАНИЯ ПРОГРАММЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ВУЗА**	**202**
Прохорова М. П. **Перова Т. В.** **Веникова М. Ю.** **Попова А. С.**	**СРЕДСТВА ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ MOODLE ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗЕ**	**209**
Романова Г. А.	**МОДЕРАЦИЯ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ВНЕДРЕНИЮ МОДЕЛИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**	**217**
Чикина Т. Е. **Коларькова О. Г.**	**АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ К СРЕДЕ ВУЗА КАК ВАЖНЫЙ ЭТАП В ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ**	**223**

информационных систем: анализ предметной области, проектирование системы, реализация в виде программного обеспечения, тестирование, ввод в действие, эксплуатация и сопровождение, снятие с эксплуатации.

Модуль 2: «Разработка интерактивных игровых приложений в среде Delphi» - включает разработку собственных учебных проектов по созданию игровых приложений на основе выделенных этапов разработки учебных проектов и программного обеспечения в визуальных средах.

Модуль 3: «Разработка моделирующих программ в среде Delphi» - включает разработку собственных учебных проектов по созданию программ, включающих имитационные модели с динамическими элементами, на основе выделенных этапов разработки учебных проектов и программного обеспечения в визуальных средах.

Структура содержания обучения программированию в визуальных средах в условиях дополнительного образования строится на основе содержания обучения. На содержание обучения оказывают влияние требования к обучению, среди которых, применительно к дополнительному образованию, можно выделить следующие [1]:

1. Основные дидактические требования**:** четкое формулирование образовательных задач, их связь с развивающими и воспитательными задачами; определение оптимального содержания занятия в условиях дополнительного образования с учетом уровня подготовки обучающихся; прогнозирование уровня усвоения обучающимися знаний и навыков; выбор наиболее рациональных для дополнительного образования методов, приемов и средств обучения, стимулирования и контроля, обеспечивающий познавательную активность, сочетание различных форм коллективной и индивидуальной работы и максимальную самостоятельность детей; реализация на занятии дидактических принципов; создание условий для успешного учения обучающихся и их профессионального самоопределения.
2. Основные психологические требования: развитие детей в условиях дополнительного образования, опираясь на средства психолого-педагогического воздействия и методические приемы.
3. Использование принципов развивающего обучения: соотношение нагрузки на память обучающихся и их мышление; определение объема воспроизводящей и творческой деятельности; планирование усвоения знаний в готовом виде и в процессе самостоятельного поиска; выполнение учащимися заданий проблемно-эвритического характера; учет контроля, анализа и оценки деятельности школьников, осуществляемых учителем, а также взаимной критической оценки, самоконтроля и самоанализа обучающихся; использование побуждений обучающихся к деятельности.
4. Особенности самоорганизации учителя: терпимость в осуществлении поставленной цели, оптимистическое настроение и находчивость при решении педагогических задач; педагогический такт; психологический климат на уроке (поддержание атмосферы радостного, искреннего общения, деловой контакт и др.).
5. Организация познавательной деятельности обучающихся: планирование путей восприятия обучающимися изучаемых объектов и явлений, их осмысления; планирование условий устойчивого внимания и сосредоточенности обучающихся; использование различных форм работы для актуализации в памяти обучающихся ранее усвоенных знаний и умений,

необходимых для восприятия новых; опора на психологические закономерности формирования представлений, понятий, уровней понимания, создания новых образов в организации мыслительной деятельности и воображения обучающихся; планирование приемов работы, обеспечивающих активность и самостоятельность мышления обучающихся; руководство повышением уровня понимания (от описательного, сравнительного, объяснительного к обобщающему, оценочному, проблемному) и формированием умений рассуждать и умозаключать; использование различных видов творческих работ обучающихся (объяснение цели работы, условий ее выполнения, обучение отбору и систематизации материала, а также обработке результатов и оформление работы).

Выделенная структура содержания обучения программированию в визуальных средах обуславливает методику обучения программированию. В свою очередь конкретная методика преподавания программирования в визуальных средах заставляет постоянно корректировать и структуру содержания обучения программирования и само содержания обучения. Представленную структуру можно расширить в зависимости от количества часов, отведенных на изучение программирования в визуальных средах, и от запланированного результата обучения. Соответственно, углубление возможно за счет изучения новых компонентов, введения баз данных, работы с файлами и т.п. На основе построенной структуры содержания обучения визуальному программированию можно построить индивидуальные образовательные траектории обучения для учащихся, в ходе которых этапы изучения визуального программирования могут меняться. Построение индивидуальных траекторий для каждого ученика, способствующих реализации личностно-ориентированного обучения является одной из сильных сторон дополнительного образования.

Выводы. На основании принципов обучения программированию в визуальных средах разработана блочно-уровневая структура содержания обучения, включающая базовый блок и профильные блоки, расположенные на разных уровнях. На основе разработанного содержания было подготовлено методическое обеспечение обучения программированию в визуальных средах для учреждений дополнительного образования. Обучение программированию на основе разработанного содержания показало, что у учащихся повышается мотивация и интерес к изучению программирования, и является одним из определяющих факторов развития их склонностей, способностей и интересов, их социального и профессионального самоопределения в области IT-технологий.

Литература:

1. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. – М.: Просвещение, 1980. – 85 с.

2. Помелова М.С. Построение индивидуально-ориентированного обучения средствами интерактивных технологий / М.С. Помелова // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – №2 (39). – С. 125 – 127.

3. Поляков Ю.А., Жилинская Т.С., Помелова М.С. и др. Информационно-коммуникационные технологии в образовательном процессе: Коллективная монография / Ю.А. Поляков, Т.С. Жилинская, М.С. Помелова [и др.]; под общ.ред. Н.В. Лалетина. – Красноярск: Центр информации, 2011. – 154 с.

Кочетова И. В.
Шалина О. Н.
ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА В КОНТЕКСТЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ **109**

Кудрявцева Е. Ю.
Гаврилова Т. Г.
Табакаева И. В.
АКТУАЛЬНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ **117**

Куршев А. В.
ВЗАИМОСВЯЗЬ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ С ДРУГИМИ ЧЕРТАМИ ХАРАКТЕРА **122**

Мальдзигова З. А.
ИГРА КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ **133**

Маркова С. М.
Царева И. А.
Хамидулин А. М.
Румянцева Н. А.
СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ РАБОЧИХ И СПЕЦИАЛИСТОВ **140**

Мещеряков С. П.
Мещерякова Л. П.
ПРИМЕНЕНИЕ ЧЕЛНОЧНОГО БЕГА 4-Х-10 МЕТРОВ В КОМПЛЕКСНЫХ ПОКАЗАТЕЛЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ **146**

Муриева М. В.
ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ ИНОЯЗЫЧНОМ ОБУЧЕНИИ **154**

Неклюдова В. В.
ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МАГИСТРАНТОВ АГРАРНОГО ВУЗА **159**

Неумоева-Колчеданцева Е. В.
Давтян С. С.
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ **165**

Дудина К. В.	**КОРРЕКЦИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА БАЗЕ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ И ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ПРОХОЖДЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО КУРСА ЛЕГО-КОНСТРУИРОВАНИЯ**	**50**
Ерентуева А. Ю. **Балданова И. Р.** **Абидуева Л. Р.** **Торопова А. А.**	**ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОЦЕНИВАНИИ ДОСТИЖЕНИЙ КОМПЕТЕНЦИЙ**	**59**
Камерилова Г. С. **Картавых М. А.**	**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ ДИСЦИПЛИН МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЫ**	**67**
Квашнина Е. В.	**ПАРНО-СОПРЯЖЕННОЕ РАЗВИТИЕ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У ДЕВОЧЕК, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ГИМНАСТИКОЙ**	**75**
Келехсаева А. Г. **Оселедчик Е. Б.**	**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ И НАЦИОНАЛЬНОЕ СОДЕРЖАНИЕ В КУЛЬТУРНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ РАБОТЕ УЧРЕЖДЕНИЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ МНОГОНАЦИОНАЛЬНОГО РЕГИОНА**	**83**
Князев Ф. А.	**SWOT-АНАЛИЗ КАК МЕТОД ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ**	**89**
Ковалева М. В. **Кутергин Н. Б.**	**ВЫЯВЛЕНИЕ УРОВНЯ ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ К РАЗЛИЧНЫМ ВИДАМ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ В ВУЗЕ**	**97**
Костылева Е. А.	**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА**	**103**

4. Саблукова Н.Г., Вострокнутов И.Г. Разработка методики обучения программированию в предпрофильном обучении информатике и икт в условиях дополнительного образования / Н.Г. Саблукова, И.Е. Вострокнутов // Педагогическая информатика. – 2011. - №1. – С. 28-33.

Педагогика

УДК:378.147

кандидат педагогических наук, доцент Артюхина Мария Сергеевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского» (Арзамасский филиал) (г. Арзамас)

САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

Аннотация. Приоритетным направлением современного российского образования является переориентация на гуманистический характер обучения, ядром которого становится самоактуализация. Самоактуализация является высшей формой саморазвития и включает в себя самоутверждение и самосовершенствование личности. Значительный потенциал для самоактуализации личности в процессе обучения в вузе имеется у дисциплин математического цикла. Математическая подготовка должна учитывать особенности обучающихся на гуманитарных направлениях подготовки, а основой формирования самоактуализации являться интеграция профессионального содержания, интерактивных моделей обучения и современных информационных технологий в открытой образовательной среде.

Ключевые слова: самоактуализация, интерактивное обучение математике, гуманитарные направления подготовки, математическое образование.

Annotation. The priority of modern Russian education is the reorientation to the humanistic nature of learning, the core of which is self-actualization. Self-actualization is the highest form of self-development and includes self-affirmation and self-improvement of personality. A significant potential for self-actualization of the individual in the process of studying at a university is available in the disciplines of the mathematical cycle. Mathematical training should take into account the specifics of those who study in the humanitarian areas of training. The basis for the formation of self-actualization of students in humanitarian areas of training is the integration of professional content, interactive teaching models and modern information technologies in an open educational environment.

Keywords: self-actualization, interactive training in mathematics, humanitarian training, mathematical education.

Введение. Приоритетным направлением современного российского образования является переориентация на гуманистический характер обучения, ядром которого становится духовность как высшая ступень интеллектуально–нравственного развития человека, гармония его идеалов с общечеловеческими ценностями и высоконравственными поступками, в основе которых лежат

потребность служить людям и добру, постоянное стремление к самосовершенствованию. Системообразующим и ключевым элементом гуманистического направления в педагогике и психологии является теория самоактуализации. Воспитание таких качеств личности, как способность взять на себя ответственность, креативность, рефлексивность, умение работать в коллективе и готовность к дальнейшему саморазвитию и самосовершенствованию. Эти качества наиболее полно проявляются у личности, полностью раскрывшей свой внутренний потенциал, у самоактуализирующейся личности. Именно поэтому приоритетными целями обучения в федераральных государственных образовательных стандартах высшего образования является личностный и профессиональный рост обучающихся.

Формулировка цели статьи. Значительный потенциал для самоактуализации личности в процессе обучения в вузе имеется у дисциплин математического цикла. Математическое образование, наряду с освоением способов и норм математической деятельности, раскрывает сущность математической культуры как одной из составляющих общечеловеческой культуры, развивает интеллектуальные способности, формирует духовно–нравственные ценности. Математическое образование в условиях образовательной среды вуза должно обеспечивать принципиально новое качество образования, в котором самоактуализация выступает качественной характеристикой среды обучения.

Изменение целей обучения математике, направленных на личностный и профессиональный рост, оказывает значительное влияние на содержание, формы, методы и средства обучения математике. Самоактуализация личности в процессе обучения математике не возникает на пустом месте, она формируется. Основу ее формирования в процессе обучения составляет интеграция профессионально–ориентированной среды вуза, интерактивных моделей обучения и современных информационных технологий, которые образуют открытую образовательную среду. Создание особого пространства взаимодействия субъектов деятельности, в котором каждый активно включается в коллективный поиск истины, высказывает, аргументирует свою точку зрения, уважительно отстаивает свою позицию, предполагает коммуникативный подход к обучению. Установление коммуникативных связей между участниками учебного процесса является важным компонентом интерактивного обучения математике.

Изложение основного материала статьи. Самоактуализация личности выступает в качестве системообразующего фактора жизнедеятельности человека и является основой его социального интереса и активности [10]. Психологи выделяют следующие характеристики самоактуализирующейся личности:

– активное восприятие действительности и способность хорошо ориентироваться в ней;
– принятие себя и других людей такими, какие они есть;
– непосредственность в поступках и спонтанность в выражении мыслей и чувств;
– обладание чувством юмора;
– развитые творческие способности;
– способность к глубокому пониманию жизни;

Проблемы современного педагогического образования.
Сер.: Педагогика и психология

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Артюхин О. И.
Артюхина М. С.
Саблукова Н. Г.
Лазарева Е. А.
МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ПРОГРАММИРОВАНИЮ В ВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДАХ **3**

Артюхина М. С.
САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ **9**

Баринова А. А.
Каштанова С. Н.
СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР **15**

Башмакова Е. Т.
Новикова М. В.
Штратникова А. В.
Уржумова О. М.
ПЕРСПЕКТИВЫ И ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ДОКУМЕНТОВЕДЕНИЕ И АРХИВОВЕДЕНИЕ» В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА **23**

Быстрова Н. В.
Цыплакова С. А.
Захаров С. В.
Царева И. А.
СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ **31**

Волкова Т. С.
Тетерин В. И.
ПРОБЛЕМЫ ПРЕВЕНЦИИ НАРКОЗАВИСИМОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗОВ ПЕРМСКОГО КРАЯ **37**

Донина И. А.
Донина Е. Е.
АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА СТАНОВЛЕНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ **44**

Литература:

1. Зиньковская С. М. Рисковать профессионально: Системный взгляд на проблему человеческого фактора в опасных профессиях: монография / С. М. Зиньковская. – Екатеринбург, 2006. – 514 с.
2. Комплексное изучение свойств личности: системно функциональный подход: Коллективная монография / под. ред. С. М. Зиньковской, А. В. Зиньковского. – Екатеринбург: Изд-во Урал.гос.пед.ун-та; Урал. ин-та ГПС МЧС России, 2010. – 417 с.
3. Конопкин О. А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2008. - №3. – С. 22 – 31.
4. Крупнов А. И. Системно-функциональный подход к изучению личности и ее свойств / А. И. Крупнов // Комплексное изучение свойств личности: системно-функциональный подход: коллектив. моногр. / под ред. С. М. Зиньковской, А. В. Зиньковского. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т; Урал. ин-т ГПС МЧС России, 2010. – С. 4-12.
5. Прядеин В. П. Ответственность как предмет психологического и психофизиологического исследования / В. П. Прядеин // Комплексное изучение свойств личности: системно-функциональный подход: коллектив. моногр. / под ред. С. М. Зиньковской, А. В. Зиньковского. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т; Урал. ин-т ГПС МЧС России, 2010. – С. 13-70.
6. Прядеин В. П. Ответственность как системное качество личности: уч. пособ. / В. П. Прядеин; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2001.

– установление с окружающими людьми, хотя не со всеми, доброжелательных личных взаимоотношений;

– способность смотреть на жизнь открытыми глазами, оценивать ее с объективной точки зрения, беспристрастно;

– предпочтение брать на себя ответственность, а не уходить от нее;

– непосредственная включенность в жизнь с полным погружением в нее, подобно тому, как это делают дети;

– открытое, честное поведение в любых ситуациях;

– готовность стать непопулярным, подвергнуться осуждению со стороны большинства окружающих людей, если собственные взгляды не согласуются с их мнением;

– приложение максимума усилий для достижения поставленной цели;

– умение замечать и, если в этом есть необходимость, преодолевать сопротивление других людей [7].

Выделяют естественные и искусственные способы самоактуализации личности. К искусственным способам самоактулизации относят обучение, в котором учитель не навязывает своего мнения, а просто организует процесс работы по развитию учащимся своей личности [6].

Учитывая ключевую роль стадии высшего образования, специалисты (психологи и педагоги) уделяют пристальное внимание изучению самоактуализации в учебной и учебно–профессиональной деятельности в вузе.

Выделяют наиболее значимые педагогические факторы развития способностей самоактуализации студентов в учебной деятельности:

1. Внутренние личностные факторы студентов: высокий интеллектуальный уровень; внутренняя мотивация на самоактуализацию; стремление к саморазвитию; умение преодолевать трудности; наличие опыта решения творческих задач; позитивное отношение к себе, к людям, к миру; внутренняя гармония; стремление к самоопределению; наличие своей точки зрения; способность к обучению новым стратегиям поведения.
2. Внешние педагогические факторы: постепенное усложнение учебных задач и заданий; стимулирование самообразования и саморазвития; высокий творческий потенциал преподавателя; участие в конференциях, семинарах и т.д.; конкуренция.
3. Внешние социальные факторы: повышение популярности профессии; гарантированная возможность получить хорошую работу; общение с одаренными и талантливыми людьми; наличие свободного времени; поддержка родственников и близких друзей.

Наиболее значимыми барьерами, препятствующими развитию способностей самоактуализации студентов в учебной деятельности являются следующие:

1. Внутренние личностные барьеры студентов: отсутствие интересов в жизни; лень; отсутствие уверенности в себе; негативное отношение к себе, к людям, к миру; отсутствие опыта решения творческих задач; неумение получать и использовать информацию в учебной деятельности; неспособность к сотрудничеству; закрытость для новых знаний; закрытость для нового поведенческого опыта.
2. Внешние педагогические барьеры: недостаточная компетентность преподавателя; отсутствие педагогической поддержки; отсутствие научного

руководителя; жесткий контроль со стороны преподавателя; отсутствие благоприятных условий для самоактуализации.

3. Внешние социальные барьеры: отсутствие дальнейших перспектив; отсутствие поддержки близких; отсутствие свободного времени; враждебность со стороны окружения; социальное положение [5].

Особенности математического образования обучающихся на гуманитарных направлениях подготовки определяют особое место для самоактуализации личности [1]. Во–первых, возможности математического инструментария позволяют внести значительный вклад в интеллектуальное развитие личности. Е. Г. Плотникова выделяет пять ключевых функций математического образования в подготовке специалистов в вузе:

1. Математика имеет своим объектом познания весь действительный мир, который она изучает, отвлекаясь от конкретного содержания, с точки зрения «чистой» формы. Таким образом, математика является наиболее универсальным инструментом познания окружающего мира.

2. Математика занимает особое место в системе гуманитарных наук, поскольку используют аппарат математики для обработки своих данных, а также применяют ее методы, модели для построения теорий и изучения явлений окружающего мира.

3. Математика является инструментом умственного развития. Абстрактность ее построений, строгость понятий, логическая доказательность положений определяют особый способ мышления, развивают такие мыслительные операции, как сравнение, анализ и синтез, абстрагирование, конкретизацию и обобщение. Изучение математики позволяет развивать вербально–логическое, наглядно–действенное (практическое), наглядно–образное мышление, а также математическую интуицию. Математика развивает такие интеллектуальные базовые качества, как любознательность (способность активно реагировать на новую информацию), критичность (способность фиксировать и разрешать противоречия), дисциплинированность ума (способность строить свою интеллектуальную деятельность по плану), самоконтроль (способность к оценке промежуточных и конечных результатов, самопроверке).

4. Математика формирует важные для жизни и профессиональной деятельности качества личности обучаемых, такие как настойчивость в достижении цели, упорство, трудолюбие, аккуратность. Изучение математики требует постоянного напряжения внимания, развивает способность сосредотачиваться на выполняемых действиях.

5. Место математики в системе наук, универсальность ее методов определяют ее особую роль в создании условий для формирования научного мировоззрения обучаемых. Представляя общенаучный метод познания, математика показывает единство научной картины материального мира. Математика формирует обобщенную, научно обоснованную систему представлений, взглядов на природу, общество, мышление. Знание математики накладывает особый отпечаток на мировоззрение человека, на его подходы к решению любых теоретических и практических проблем. Убежденность в истинности этих знаний и восприятие их как своих собственных, руководство ими во всей своей деятельности как принципами для принятия решения и своего поведения, как опорой мышления, стремлений и составляет основу мировоззрения будущего специалиста [8].

личности выявленных с помощью опросника Кеттела 16 PF высоко-ответственные курсанты МЧС отличаются силой «Я» (t-крит= -2,44, при p=0,02), смелостью (t-крит=-3,67, при p=0,001), самоконтролем (t-крит=-2,15, при p=0,03). Это характеризует влияние ответственности на проявление данных свойств личности.

По показателям регуляции деятельности с помощью опросника О. А. Конопкина менее ответственные курсанты отличаются от своих высоко-ответственных сокурсников в моделировании деятельности (t-крит= -2,78, при p=0,01) и оценке ее результатов (t-крит=-2,80, при p=0,01), что характеризует стиль учебной и профессиональной деятельности, меру ее продуктивности. Высоко-ответственные курсанты отличаются моделированием и оценкой результатов. Оценка результатов и моделирование будущего процесса напрямую характеризует отношение человека, или он заранее проигрывает ситуацию, представляя себе, что говорит об ответственности, или он относится к ней легкомысленно, ориентирование в процессе выполнения непосредственно боевых действий по тушению пожара.

В области умений принятия и планирования деятельности, взятых из методик «Умеете ли Вы принимать решение?» и «Умеете ли Вы планировать свою деятельность?», малоответственные курсанты так же отличаются сниженным уровнем выраженности показателей (t-крит= -3,89, при p=0,001) и (t-крит= -3,06, при p=0,001) от курсантов с высоким уровнем выраженности ответственности. Выявлены значимые различия в структуре принятия решений (методика ЛФР - 25) по показателю самооценки (t-крит=-2,01, при p=0,05). Данные различия показывают, что у высоко-ответственных курсантов ответственность и самооценка выше, чем у малоответственных курсантов.

При сопоставлении показателей полученных при экспериментальном изучении особенностей принятия решения установлено, что малоответственные курсанты склонны упрощать ситуацию и предлагать меньшее количество путей и способов ее разрешения (t-крит=-3,39, при p=0,001) что безусловно сказывается на эффективности действий пожарного расчета и величине ущерба от пожара.

Высоко-ответственные курсанты более спокойны, менее напряженны в изучении проблемы, обсуждении вариантов действия (t-крит=2,01, при p=0,05), что сказывается на времени принятия решения. Для них свойственны уверенность в себе, спокойствие, уравновешенность.

У малоответственных курсантов наоборот, напряжение выше, это сказывается на времени принятия решения, оно в среднем на одну минуту дольше, чем у ответственных (t-крит=2,01 при p=0,05). Для них характерны безответственность, низкая самооценка, внутренняя тревожность, необходимость мобилизоваться, навязчивость мысли о том, что возможно, делается что-то не правильно.

Выводы. Таким образом, высокий уровень ответственности оказывает влияние на выраженность личностных особенностей, обуславливает механизмы регуляции деятельности, способствует эффективной учебной деятельности. В ситуации профессиональной деятельности ответственность у курсантов МЧС связана с качеством решения трудной ситуации – обуславливая многообразие гипотез и снижая время принятия решения.

Все это дает основания говорить о различиях в иных психологических характеристиках личности и деятельности, которые могут детерминироваться ответственностью. С целью уточнения нами был проведен сопоставительный анализ по показателям методик: Опросник процесса саморегуляции О. А. Конопкина; Опросник Кеттел 16 PF; Опросник ЛФР 25; Методика «Умеете ли Вы принимать решение?»; Методика «Умеете ли Вы планировать свою деятельность?»; Принятие решения в эксперименте, принимавших участие в исследовании, а так же полученным переменным, выявленным в ходе экспериментального исследования стилевых особенностей процесса принятия решения.

В таблице 2 представлены сводные значения показателей выше перечисленных методик у курсантов МЧС.

Таблица 2

Сводные значения показателей методик у курсантов МЧС в зависимости от уровня выраженности показателя ответственности с помощью t-критерия Стьюдента

n=100

Методики	Показатели	Низкий n=49	Высокий n=51	t-крит	Ур.знач
Кеттел 16 PF	С (слабость-сила «Я»)	**7,26**	**8,04**	**-2,44**	**0,02**
	Н (робость-смелость)	**6,66**	**8,04**	**-3,67**	**0,001**
	Q3 (импульсивность-самоконтроль)	**6,89**	**7,61**	**-2,15**	**0,03**
Опросник процесса саморегуляции О.А. Конопкина	Шкала моделирования (м)	**6,53**	**7,51**	**-2,78**	**0,01**
	Шкала оценки результатов (ОР)	**6,00**	**6,84**	**-2,80**	**0,01**
ЛФР 25	Самооценка	**1,13**	**1,41**	**-2,01**	**0,05**
Методика «Умеете ли Вы принимать решение?»		**61,72**	**66,24**	**-3,89**	**0,001**
Методика «Умеете ли Вы планировать свою деятельность?»		**101,17**	**107,37**	**-3,06**	**0,001**
Принятие решения в эксперименте	Напряженность	**3,32**	**3,06**	**2,01**	**0,05**
	Упрощение в решении	**3,27**	**3,72**	**-3,39**	**0,001**
	t, время принятия решения	**383,04**	**338,59**	**2,01**	**0,05**

Полученные различия подтверждают предположение о вероятной детерминации ответственностью различных характеристик личности и особенностей деятельности курсантов МЧС. По уровню проявления качеств

Во–вторых, исключительно низкое место математических дисциплин в иерархии отношения к учебным предметам у обучающихся на гуманитарных направлениях подготовки, вызывают наибольшее чувство неуверенности студентов в процессе обучения математике. Но, само преодоление чувства неуверенности в себе ведет к самоактуализации личности.

Особенности математического образования обуславливают необходимость метаконсультирования в их движении к самоактуализации, организации интерактивного обучения математике. Интерактивное обучение представляет собой специальную форму организации познавательной деятельности через активное диалоговое взаимодействие всех субъектов образовательного процесса между собой в открытой образовательной среде. Интерактивное обучение направлено на развитие личности обучающегося, которое проявляется, в том числе выраженностью коммуникативного, самостоятельного, исследовательского и творческого видов деятельности.

Организация интерактивного обучения математике, на гуманитарных направлениях подготовки, направленного на самоактуализацию личности обучающихся, представляет собой интеграцию интерактивного обучения и информационных технологий через:

– диалогическое взаимодействие (межличностное и опосредованное виртуальными средами);
– контекстное содержание (семиотическое и имитационное);
– технико–технологическое сопровождение (интерактивные математические среды, визуальные средства, математические пакеты, малые средства информационных технологий, интерактивное оборудование) [2, 3].

Интеграция интерактивных технологий и методов обучения математике предполагает комплексное внедрение контекстного обучения, e–learning обучения, методов наглядного моделирования и интерактивных форм обучения.

Организация учебных занятий предполагает применение инновационных форм и методов обучения математике, например:

– проблемные лекции с преобладанием наглядных моделей;
– технологии «flipped classroom» при изучении нового материала;
– семинарские, практические и лабораторные занятия проводятся с применением проблемных технологий, агонального диалога и интерактивного оборудования (интерактивные доски, системы голосования), интерактивных математических сред (GeoGebra), математических пакетов (Mathcad, StatBase, встроенные математические, статистические и графические функции MS Excel), малых средств информационных технологий (графические и научные калькуляторы) и мультмедийных технологий (MS PowerPoint, Prezi);
– интернет–сопровождение в виде образовательного интернет–портала или сайта;
– образовательные web–квесты на базе облачных технологий;
– исследовательские задания на основе методов case–стади с применением сетевых ресурсов;
– компьютерные учебно–деловые игры по математике [9];
– современные средства диагностики образовательных результатов (контекстные задачи, компьютерные учебно–деловые игры, выступление на научных конференциях, публикации, публичные защиты, интернет–

олимпиады, синквейны, тестовые и контрольные задания по темам, зачет, экзамен, защита практико–значимых работ);

– электронное портфолио учебных достижений [4].

Проведенная экспериментальная работа показала, что интеграция профессионального содержания, интерактивных технологий и методов с применением информационных и коммуникационных технологий, в процессе обучения математике на гуманитарных направлениях подготовки повышает качество математического образования и способствует личностному росту обучающихся. Это нашло подтверждение в увеличении показателей сформированности математической компетентности и информационной культуры, повышении мотивации и интереса к изучению математике, а также повышении коммуникативных способностей и творческого потенциала студентов.

Выводы. Новые образовательные результаты обучения, ориентированные на личностный и профессиональный рост студентов, изменяют структуру, содержание, формы и методы обучения. Математическое образование, на гуманитарных направления подготовки, имеет свои особенности, но интегративная модель интерактивного обучения позволяет достичь высоких результатов. Основой формирования самоактуализации студентов гуманитарных направлениях подготовки является интеграция профессионального содержания, интерактивных моделей обучения и современных информационных технологий в открытой образовательной среде.

Литература:

1. Артюхина М.С. Возможности для самоактуализации личности студента в процессе обучения математике [электронный ресурс] / М.С. Артюхина // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2015. № 9(53). – С. 733-742; URL: http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/7506/pdf_1276 DOI: 10.12731/2218-7405-2015-9-57.

2. Артюхина М.С. Теоретико-методологические основы интерактивного обучения математике в информационно-образовательной среде вуза / М.С. Артюхина // Педагогика и просвещение. – 2016. – № 2. – С. 176-185. DOI: 10.7256/2306-434X.2016.2.18997

3. Артюхина М.С. Интеграция интерактивных технологий как средство личностного роста при обучении математике бакалавров гуманитарного направления / М.С. Артюхина / Ярославский педагогический вестник. – 2016. – №4. – С. 59 – 63.

4. Дворяткина С.Н., Масина О.Н., Щербатых С.В. Совершенствование методов педагогической диагностики и контроля математических знаний на основе современных достижений в науке / С.Н. Дворяткина, О.Н. Масина, С.В. Щербатых // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2017. - №37. - С. 71-77.

5. Курц М.В. Педагогические факторы и барьеры развития способностей самоактуализации студентов в учебной деятельности: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Курц Мария Вадимовна. – Казань, 2010. – 206 с.

6. Лапик В.В. Самоактуализация личности педагога в процессе обучения человековдческим технологиям: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Лапик Валентина Волевна. – М., 2002. – 131 с.

курсантов МЧС с высоким уровнем выраженности ответственности наблюдается проявление гармонических переменных, а с низким – агармонических (табл. 1). Опираясь на теоретическое представление о том, что гармонические переменные способствует реализации ответственности, а агармонические затрудняют этот процесс, можно сделать вывод, что причинами низкого уровня проявлений ответственности курсантов выступают различия в выраженности проявлений агармонического полюса и снижение гармонических показателей.

Значимые различия не были получены по показателям целевого компонента ответственности и параметра осмысленности ответственных действий как показателя когнитивного компонента. Это свидетельствует о том, что область целеполагания ответственности не имеет различий, и малоответственные курсанты МЧС в планировании ответственных действий не отличаются от своих высоко-ответственных коллег.

Таблица 1

Сопоставительный анализ проявлений ответственности у курсантов МЧС в зависимости от уровня выраженности интегрального показателя n=100

Компоненты	Показатели	Низкий n=49	Высокий n=51	t-крит	Ур.знач
бланк - 1 Ц (целевой)	общественно-значимые	37,04	37,67	-0,54	0,59
	личностно-значимые	40,45	40,61	-0,16	0,87
бланк - 2 М (мотвационный)	социо-центричность	**35,47**	**38,14**	**-2,59**	**0,01**
	эго-центричность	**35,21**	**30,73**	**3,21**	**0,00**
бланк - 6 Э (эмоциональный)	стеничность	**36,47**	**39,65**	**-3,81**	**0,00**
	астеничность	**27,72**	**21,75**	**4,27**	**0,00**
бланк - 4 П (продуктивный)	предметная сфера	**36,83**	**39,61**	**-2,64**	**0,01**
	субъективная сфера	**38,09**	**40,22**	**-2,21**	**0,03**
бланк - 5 Д (динамический)	энергичность	**33,51**	**37,45**	**-4,39**	**0,00**
	аэнергичность	**24,74**	**18,02**	**6,86**	**0,00**
бланк - 3 К (когнитивный)	осмысленность	35,45	35,51	-0,06	0,95
	осведомленность	**30,02**	**24,12**	**5,10**	**0,00**
бланк - 7 Р (регуляторный)	интернальность	**37,30**	**41,27**	**-4,38**	**0,00**
	экстерналность	**29,89**	**22,96**	**5,96**	**0,00**
бланк - 8 Т (трудности)	операционные трудности	**24,81**	**21,16**	**2,84**	**0,01**
	эмоциональные трудности	**23,36**	**16,63**	**5,96**	**0,00**
Суммарный гармонический		**276,87**	**290,45**	**-3,10**	**0,00**
Суммарный агармонический		**249,49**	**215,02**	**7,53**	**0,00**

А. И. Крупнова, С. И. Кудинова, И. А. Новиковой, В. П. Прядеина, Н. А. Фоминой, Н. В Чуваткиной [4]. Целостный анализ структуры ответственности как системного свойства помогает увидеть не только индивидуальную специфику внутренней структуры ответственности, но и своеобразие функционального взаимодействия ответственности с успеваемостью курсантов МЧС по профессиональному блоку дисциплин в процессе их обучения.

Нами была проведена исследовательская работа по изучению ответственности курсантов МЧС с различной успеваемостью на базе Уральского института Государственной Противопожарной Службы МЧС России в количестве n=100 человек. Для диагностики индивидуальных особенностей ответственности курсантов МЧС использовались: бланковый тест «Ответственность» А. И. Крупнова; Тест на определение лидерских качеств; опросник О. А. Конопкина; опросник Кеттел 16 PF; опросник «Личностные факторы принятия решений» (ЛФР-25) Т.В. Корнилова; методика «Умеете ли Вы принимать решение?» Л. А. Александрова, С. Г. Морозова; методика «Умеете ли Вы планировать свою деятельность?» Р. Л. Оксфорд, И. Г. Юдина.

Использовался метод экспертной оценки преподавателями каждого курсанта МЧС по профессиональному блоку изучаемых дисциплин.

Обратимся к результатам математико-статистического анализа ответственности курсантов МЧС. Для этого вся совокупность собранных нами эмпирических сведений о проявлении этого свойства с помощью t-критерия Стьюдента была соотнесена с экспертной оценкой учебной успеваемости курсантов по направлениям предметного блока профессиональной подготовки, что позволило выделить полярные группы успевающих и неуспевающих. Далее, ответственность в совокупности разноуровневых проявлений соотносилась с индивидуальными средними показателями уровня профессиональной подготовки по профессиональному блоку дисциплин (Пожарная безопасность технологических процессов, Государственный пожарный надзор). В связи с тем, что разброс оценок по учебным предметам находится в диапазоне 2 баллов (от 3 до 5), показатели успеваемости курсантов МЧС приводились к средним значениям (обобщались).

Погрупповое сопоставление средних баллов успеваемости и особенностей выраженности компонентов ответственности методом расчета t-критерия Стьюдента показало наличие различий между группами хорошо и слабоуспевающих курсантов.

Курсанты, имеющие средний балл в диапазоне от 4,25 до 4,75 отличаются по проявлению ответственности от курсантов, имеющих оценки в диапазоне от 3 до 3,25 баллов, что свидетельствует о проявления ответственности в результативном овладении дисциплинами профессиональной подготовки.

С целью изучения особенностей ответственности нами был сделан сопоставительный анализ показателей по методике «Ответственность» А. И. Крупнова, путем расчета интегрального показателя и выявления уровня его выраженности у хорошо и слабоуспевающих курсантов МЧС при сопоставлении методом t-критерия Стьюдента.

Полученные результаты свидетельствуют о многообразии различий по уровню выраженности параметров и компонентов ответственности у сопоставляемых групп курсантов. Сопоставительный анализ показал, что у

7. Онишина В.В. Технология развития лидерских качеств руководителя / В.В. Онишина.– М.: АСОУ, 2015. – 148 с.

8. Плотникова Е.Г. Концептуальные положения процесса обучения математике в ВУЗе / Е.Г. Плотникова // Высшее образование сегодня. – 2011. – № 3. – С. 48–51.

9. Помелова М.С. Построение индивидуально-ориентированного обучения средствами интерактивных технологий / М.С. Помелова // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – №2 (39). – С. 125 – 127.

10. Санина Е.И., Артюхина М.С. Самоактуализация личности студента средствами учебных предметов в профессиональной образовательной среде / М.С. Артюхина, Е.И. Санина // Вестник РМАТ. 2015. № 4. – С. 1-9.

Педагогика

УДК:376

магистрант факультета психологии и педагогики
Баринова Анастасия Андреевна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент
Каштанова Светлана Николаевна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

Аннотация. В статье описывается специфика развития связной речи младших школьников с задержкой психического развития. Отражены мнения авторов по рассматриваемому вопросу. Проведено исследование особенностей развития связной речи у младших школьников с ЗПР. Описаны и проанализированы результаты исследования, подведены итоги.

Ключевые слова: Задержка психического развития, речевое развитие, связная речь, младшие школьники с ЗПР.

Annotation. The article describes the specifics of coherent speech development in younger schoolchildren with delayed mental development. It reflects the authors' opinions on the issue under consideration. There was performed a study to investigate the specifics of coherent speech development in younger schoolchildren with DMD. The article describes and analyzes the study findings, and summarizes its results.

Keywords: delayed mental development, speech development, coherent speech, younger schoolchildren with DMD.

Введение. Особенности речевого развития детей с задержкой психического развития (ЗПР), обусловленные своеобразием их познавательной деятельности, изучались в психолого-педагогическом аспекте многими исследователями. Большинство детей с ЗПР не могут правильно оценить сравнительные конструкции [7].

Е.В. Мальцева указывает на ограниченность лексических средств, которая особенно проявляется при составлении детьми предложений по опорным словам и с заданным словом. В речи детей преобладают простые предложения из четырех слов [6]. Г.Н. Рахмакова, пишет, что наиболее распространенной ошибкой у детей с ЗПР является неадекватное употребление предлогов. Кроме этого, в речи встречаются детей предложения с опущенными предлогами. Значительные трудности для детей с ЗПР представляет грамматическое оформление предложений. У них намного больше, чем у школьников массовой школы, неправильно составленных предложений [Цит. по 3].

Автор также указывает на такие синтаксические ошибки, как нарушение согласования слов, нарушения порядка слов в предложениях. Трудности, испытываемые детьми в оперировании прилагательными, Г.Н. Рахмакова объясняет недостаточным опытом их использования на первых годах обучения.Автор отмечает, что дети с ЗПР испытывают трудности в раскрытии связей, взаимозависимостей предметов и явлений, обозначений признаков предметов, их отношений, не справляются с оформлением простых и сложных предложений, так как не обладают достаточным словарным запасом и знанием грамматических форм, а также необходимых синтаксических средств. Ограниченность лексических возможностей младших школьников с ЗПР при репродуцировании предложений проявлялась в нарушениях грамматической формы слова, их замене, пропуске, что часто нарушало смысл высказывания [Цит. по 2].

Таким образом, можно отметить, что авторы солидарны во мнении, что развитие речи детей с ЗПР происходит с особенностями. В своём исследовании мы попытались рассмотреть специфику развития связной речи детей с ЗПР.

Формулировка цели статьи. Изучение специфики развития связной речи младших школьников с задержкой психического развития.

Изложение основного текста статьи. В исследовании приняли участие 80 детей младшего школьного возраста, разделённых на 2 группы: в первую группу вошли младшие школьники с ЗПР, во вторую – младшие школьники с нормативным психическим развитием.

Изучение особенностей связной речи детей проводилось индивидуально, в утренние часы в процессе двух встреч с каждым ребёнком.

В ходе эксперимента была использована методика, включающая нейропсихологический приём А.Р. Лурии и задания из методик обследования устной речи В.П. Глухова [1, 2, 3], Р.И. Лалаевой [4, 5], Л.В. Яссман [7] в виду их информативности и простоты обработки.

Анализ ошибок, представленных в высказываниях детей производился с учетом типологизации ошибок, разработанных и представленных в лингвистической и методической литературе (Ю.Д. Апресян, В.И. Капинос, М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, СВ. Зорина).

Первая серия заданий была направлена на выявление понимания логико-грамматических конструкций.

Результаты выполнения задания на диагностику понимания логико-грамматических конструкций представлены на рисунке 1.

Keywords: responsibility, system approach, highly- responsible cadets of the Ministry of Emergency Situations, low-responsible cadets of the Ministry of Emergency Situations, decision-making, cadetsprogress, significance value, Student t-criterion, responsibility components.

Введение. Современные достижения производства и научно-технического прогресса в нашем обществе, полном катаклизмов и чрезвычайных ситуаций предъявляют высокие требования к подготовке специалистов опасных профессий.

Курсанты МЧС должны обладать высоким профессионализмом, способностью самостоятельно принимать решения и нести за них ответственность, умением свободно ориентироваться в постоянно изменяющихся условиях среды. На сегодняшний день общество сталкивается с проблемами психологической неподготовленности выпускников вуза к работе в нестандартных условиях.

Профессии людей, которые связаны с риском, обеспечением безопасности людей являются достаточно сложными, многоплановыми, предъявляющими к человеку серьезные требования. Особое место в достижении поставленных целей и решении задач высшего образования занимает формирование ответственности у курсантов МЧС.

Как показывает практика, ответственное поведение личности не формируется само по себе по мере роста общеобразовательного, культурного уровня и даже социальной активности личности. Чтобы эффективно и целеустремленно решать эту задачу, необходимо систематически изучать степень сформированности ответственности, вследствие чего возникает потребность в разработке методики для выявления этого качества.

Формулировка цели статьи. Целью данного исследования является выявление психологических особенностей проявления ответственности в процессе принятия решений курсантами МЧС.

Изложение основного материала статьи. Анализ научной литературы показывает, что в настоящее время накоплен большой объем знаний по проблеме ответственности в психологической науке. Многочисленные исследования (К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Грядунова, А. А. Деркач, Л. И. Дементий, И. А. Казанцева, И. А. Куренков, Н. А. Минкина, Т. В. Морозкина, К. Муздыбаев, О. В. Мухлынина, А. Ф. Плахотный, А. П. Растигеев, С. Л. Рубинштейн, Н. П. Соколова, В. П. Прядеин, Д. И. Фельдштейн, К. Хелкам и др.) подчеркивают значимость ответственности в учебной, учебно-профессиональной, трудовой деятельности и общей жизнедеятельности человека. Специфика ответственности субъектов профессиональной деятельности, ее проявления и развития изучена в работах Т. Л. Александровой, Е. М. Борисовой, Т. Г. Гаевой, М. Н. Деминой, Г. Е. Збровского, И. А. Куренкова, К. Муздыбаева, Н. Н. Семененко, А. Л. Слободского, А. Г. Перлина, В. П. Прядеина [5]. В развитии ответственности исследователи подчеркивают роль профессиональной мотивации, условий организации труда, связи со смыслом жизни, профессиональным статусом личности, ее опытом [1]. Системно – функциональный подход к анализу базовых свойств личности и индивидуальности с позиций целостного единства компонентов, реализованный в целом ряде исследований рассмотрен в работах

22. Хачатурова М.Р. Совладающий репертуар личности: обзор зарубежных исследований // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10, № 3. С. 160–169.

23. Яковлева С.А. Особенности совладающего поведения старшеклассников с учетом локуса контроля // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2012. №5. С. 259-263.

24. Nikolaev E.L., Zakharova A.N., Emelianova M.V. Mental health in changing societies: context of cultural discourse // Theory and reality - Image of a man in the social science. Ostrava, 2015. C. 109-113.

25. Sirota N.A., Yaltonskii V.M. Koping-povedenie i psihoprofilaktika psihosocial'nyh rasstroistv u podrostkov // Obozrenie psihiatrii i med. psihologii. 1994. № 1. S. 63-74.

Психология

УДК: 159.9

кандидат психологических наук, доцент Шнайдер Наталья Викторовна
Уральский институт ГПС МЧС России (г. Екатеринбург),
Уральский государственный горный университет (г. Екатеринбург);
старший преподаватель Колмогоров Дмитрий Сергеевич
Уральский институт ГПС МЧС России (г. Екатеринбург);
кандидат технических наук, доцент Шнайдер Алексей Владимирович
Уральский институт ГПС МЧС России (г. Екатеринбург)

СТАТИСТИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА СРЕДНИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У КУРСАНТОВ МЧС

Аннотация. В данной работе рассмотрена статистическая оценка средних показателей ответственности у курсантов МЧС по уровню проявления качеств личности, по дисциплинам базовой части, по моделированию и оценки результатов, по принятию решений и планировании своей деятельности. Охарактеризованы психологические особенности ответственности у различных групп курсантов МЧС. Определена специфика связей между ее компонентами. Выявлены психологические особенности в процессе принятия решений у высоко и малоответственных курсантов МЧС.

Ключевые слова: ответственность, системный подход, высоко-ответственные курсанты МЧС, малоответственные курсанты МЧС, принятие решений, успеваемость курсантов МЧС, уровень значимости, t-критерия Стьюдента, компоненты ответственности.

Annotation. It is considered the statistical assessment of responsibilityaverage values of cadets of the Ministry of Emergency Situations on the level of personalityqualitiesdemonstration, on disciplines of a basic unit, on modeling and estimates of their results, on decision-making and planning of their activities. It is characterizedthe psychological features of responsibility at various cadets'groups. It is definedthe specifics of communications between its components. It is revealedthe psychological features in decision-making process at highly and low-responsible cadets.

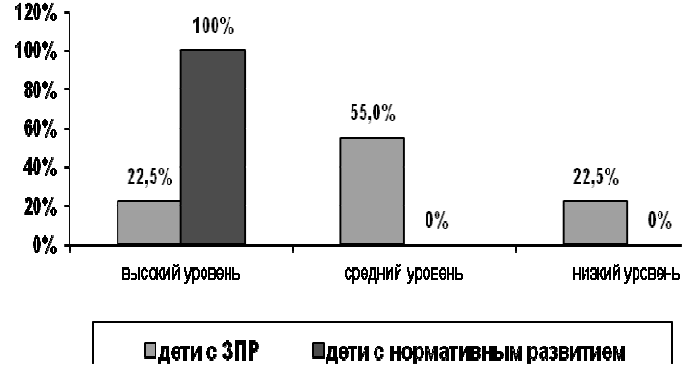


Рисунок 1. Сравнительная гистограмма особенностей понимания логико-грамматических конструкций младшими школьниками

Согласно результатам исследования, полностью справиться с заданием в группе младших школьников с ЗПР смогли только 9 детей, что составляет 22,5% выборки. Эти дети выполнили обе инструкции после первого предъявления.Средний результат при выполнении задания показала большая часть младших школьников с ЗПР (22 ребёнка, что составляет 55% выборки). У 9 младших школьников с ЗПР, что составляет 22,5% выборки низкий уровень понимания логико-грамматических конструкций. Таким образом, понимание логико-грамматических конструкций для значительной части детей с ЗПР оказывается недоступной. Наибольшую трудность дети с ЗПР испытывают при восприятии на слух синтаксических конструкций (предложений), в которых система логико-грамматических отношений выступает вразрез с порядком слов.Так, при получении инструкции "Покажи ключом карандаш" дети "застревали" и большинство из них смогли выполнить задание только после дробного предъявления задания и выделения голосом флексии (Покажи ключ, покажи карандаш. Покажи ключом карандаш). Среди младших школьников контрольной группы все 40 детей (100%) справились с заданием полностью.

Следующее задание было направлено на диагностику особенностей понимания младшими школьникам синтаксических конструкций, включающих порядок слов, не совпадающий с порядком действий (Задание: Прослушай предложение и скажи, верно ли оно составлено. Если - нет, исправь. 1. Море омывается берегом. 2. Солнце освещается Землей. 3. Вода питается растением). Результаты исследования представлены на рисунке 2.

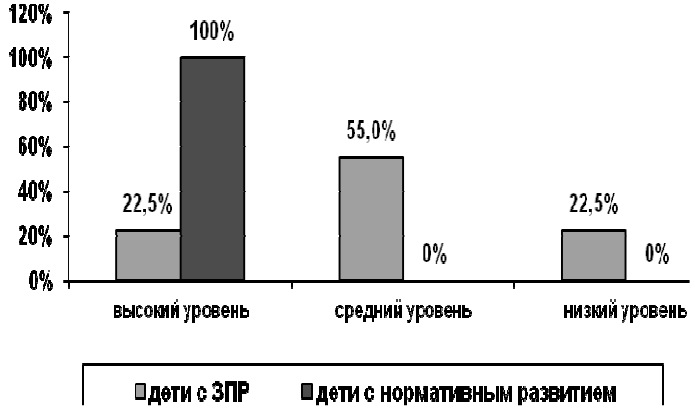


Рисунок 2. Сравнительная гистограмма особенностей понимания младшими школьниками синтаксических конструкций, включающих порядок слов, не совпадающий с порядком действий

Согласно результатам исследования, все младшие школьники, не имеющие нарушений развития, продемонстрировали высокую степень выполнения задания.Для школьников контрольной группы не составило труда обнаружить несогласованность слов и нарушение смысла предложений.

Среди младших школьников с ЗПР высокая степень выполнения задания была обнаружена только у 10 детей, что составляет 25% выборки. При этом следует подчеркнуть, что, обнаружив нелепость высказывания, только один младший школьник с ЗПР исправил её в соответствии с правильным высказыванием. Среди детей без нарушений развития доля исправляющих неверное предложение значительно выше (15 младших школьников, что составляет 37,5% выборки).

У 10 детей с ЗПР, что составляет 25% выборки, была отмечена средняя степень выполнения задания. Эти младшие школьники нередко испытывали трудности в понимании предложения.Для половины младших школьников с ЗПР (20 детей) характерна низкая степень выполнения задания (для школьников с низким уровнем выполнения задания характерно отсутствие понимания неправильности построения предложений).

Результаты выполнения данного задания детьми с ЗПР позволили нам получить представления о понимании ими логико-грамматических конструкций (предложений). Для правильной интерпретации логико-грамматических отношений ребенок должен иметь достаточный уровень знаний и представлений о предметах и явлениях, а так же сформированность пространственного восприятия. Результаты, полученные в ходе выполнения данного задания, свидетельствуют о том, что большая часть младших школьников с ЗПР (77,5%) затрудняются в понимании сложных логико-грамматических конструкций.

6. Иванов Д.Е., Дулина Г.С. Взаимосвязь религиозности с психологическим здоровьем учащейся молодежи // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2013. № 4-1 (80). С. 67-71.

7. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий. – СПб.: Питер, 2004. – С. 701.

8. Карвасарский Б.Д. Психотерапевтическая энциклопедия. СПб.: Питер, 2000.

9. Коломеец Л.А. Особенности проявления копинг-стратегий поведения старшеклассников в стрессовых ситуациях // Теория и практика общественного развития. 2015. №17. С. 216-219.

10. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения. Кострома: Авантитул, 2004.

11. Крюкова Т.Л., Гущина Т.В. Культура, стресс и копинг: социокультурная контекстуализация совладающего поведения. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова; КГТУ, 2015. – 236 с.

12. Куфтяк Е.В. Факторы становления совладающего поведения в детском и подростковом возрасте // Психологические исследования. 2012. № 2(22). С. 4.

13. Мартынова И.Р., Ошевский Д.С. Копинг-стратегии подростков с акцентуациями характера, склонных к проявлению агрессии // Психологическая наука и образование: Электронный журнал. 2013. № 3 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: www.psyedu.ru. (дата обращения 1.06.2017).

14. Набиуллина Р.Р., Тухтарова И.В. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом (определение, структура, функции, виды, психотерапевтическая коррекция). – Казань, 2003.

15. Николаев Е.Л. Кросскультуральное исследование копинг-стратегий в здоровой популяции // Вестник Чувашского университета. 2004. № 2. С. 38-48.

16. Петунова С.А., Григорьева Н.В., Захарова А.Н., Дулина Г.С. Исследование фактов буллинга среди подростков // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 55-11. С. 280-291.

17. Психология стресса и совладающего поведения: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2013. – Т. 1. – 284 с.

18. Родионова Т.С., Захарова А.Н. Отношение подростков к своему здоровью: психологические особенности // Сборник научных трудов молодых ученых и специалистов. Чебоксары, 2015. С. 124-129.

19. Столяренко Л.Д. Основы психологии: Практикум / Л.Д. Столяренко - 7е издание. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. - С. 704.

20. Сунцова Я.С. Особенности психологических защит и копинг-стратегий мужчин и женщин // Вестник Удмуртского университета. 2014. №3-3. С. 50-60.

21. Теплякова И.В. Совладающее поведение как условие преодоления проблемных ситуаций в студенческой среде // Вектор Науки Тольяттинского государственного университета. Сер: Педагогика, психология. 2012. №3. С. 215-217.

16,7% подростков выбирают копинг-стратегию «отступление», также являющуюся неадаптивным вариантом копинг-поведения, что означает поведение, предполагающее избегание мыслей о неприятностях, пассивность, уединение, покой, изоляция, стремление уйти от активных интерперсональных контактов, отказ от решения проблем.

Хотим отметить также такую поведенческую копинг-стратегию, как «активное избегание» (также является неадаптивным вариантом копинг-поведения). 6,7% подростков используют ее в качестве поведенческой копинг-стратегии, т.е. при столкновении с трудной ситуацией они всячески избегают ее решения. Имеются значимые корреляционные взаимосвязи между копинг-стратегией «активное избегание» и дистимным типом ($p \leq 0,05$). Дистимный тип характеризуется слабой контактностью, доминирующим пессимизмом, подавленным настроением и вполне, вероятно, что он ощущает себя беспомощным перед проблемой, чувствует себя неуверенным и бессильным перед внешними факторами, тем самым стараясь всячески избежать решения возникнувшей проблемы.

Выводы. Таким образом, в проведенном исследовании выявлены специфические копинг-стратегии, которые используют девиантные подростки, с выраженностью определенных акцентуаций характера. По методике диагностики копинг-механизмов» Э. Хэйма в когнитивной сфере у подростков преобладали копинг-стратегия «смирение», в эмоциональной – «оптимизм», в поведенческой – «отвлечение», по методике «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана – копинг-стратегия «разрешение проблем». Выявлен ряд значимых взаимосвязей акцентуаций характера и копинг-стратегий у подростков.

Результаты данного исследования используются при проведении психологических профилактических и психокоррекционных мероприятий с трудными подростками, имеющими выраженные акцентуации характера. В ходе психокоррекционной работы подросткам могут помочь тренинги, в которых они учатся определять свои доминирующие копинг-стратегии, адекватно оценивать стрессовую ситуацию и правильно выходить из нее.

Литература:

1. Гартфельдер Д.В. Динамика совладающего поведения при сердечно-сосудистых заболеваниях // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. 2009. № 5. С. 67-80.

2. Гущина Т.В., Крюкова Т.Л., Екимчик О.А. Культура, стресс и копинг: влияние социокультурного контекста на выбор типа совладания // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2014.

3. Дулина Г.С. Роль православной традиции в духовном становлении человека // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2013. № 1-2 (77). С. 58-62.

4. Захарова А.Н. Отношение к здоровью как фактор качества жизни // Прикладная психология в условиях модернизации системы образования: традиции и современность Чебоксары, 2008. С. 49-60.

5. Захарова А.Н., Дулина Г.С. Ценностные приоритеты студенческой молодежи в условиях регионального полиментального образовательного пространства // В мире научных открытий. 2015. № 7.1 (67). С. 503-512.

Следующим заданием, предложенным младшим школьникам, было задание на диагностику умений составлять предложения по заданному началу (Задание Закончи предложения, выбрав вариант окончания. 1. Перелетные птицы улетают в теплые края, потому что...а)на деревьях появились зеленые листочки; б) спрятались белки; в) начались осенние холода; г) началась гроза. 2. Витя простудился, потому что...а) собирал в лесу грибы; б) ехал в автобусе; в) лез на дерево; г) долго купался в воде). Результаты выполнения задания представлены на рисунке 3.

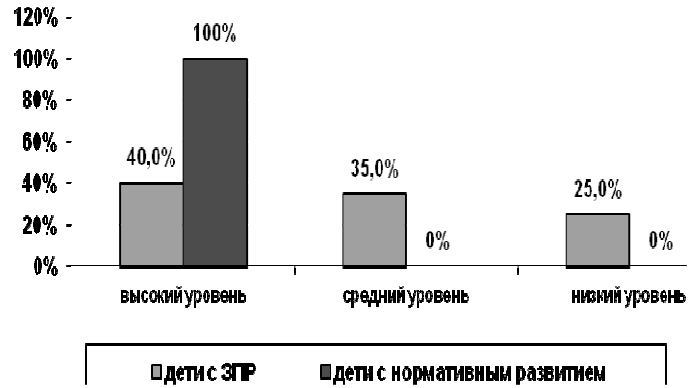


Рисунок 3. Сравнительная гистограмма особенностейумений младших школьников составлять предложения по заданному началу

Как показали результаты исследования, все дети, вошедшие в контрольную группу, продемонстрировали высокую степень выполнения задания, в то время как среди младших школьников с ЗПР высокую степень выполнения задания продемонстрировало 16 детей, что составляет 40% выборки. У 14 младших школьников, что составляет 35% выборки, мы отметили среднюю степень выполнения задания. Наибольшие трудности младшие школьники испытывали при выборе придаточного предложения. Низкая степень выполнения задания характерна для 10 детей с ЗПР, что составляет 25% выборки. Дети, определённые нами в эту группу, продемонстрировали полное непонимание задания.

Таким образом, мы выяснили, что при выполнении заданий на составление предложений с заданным началом младшие школьники с ЗПР испытывают преимущественно семантические трудности.

Четвёртое задание, предложенное детям, было направлено на выявление умения закончить предложение по предложенному началу (Инструкция: Закончи предложения самостоятельно.а) Туристы уйти в поход, потому что...б Туристы ушли в поход, несмотря на...в) Туристы ушли в поход, чтобы...). Результаты представлены на рисунке 4.

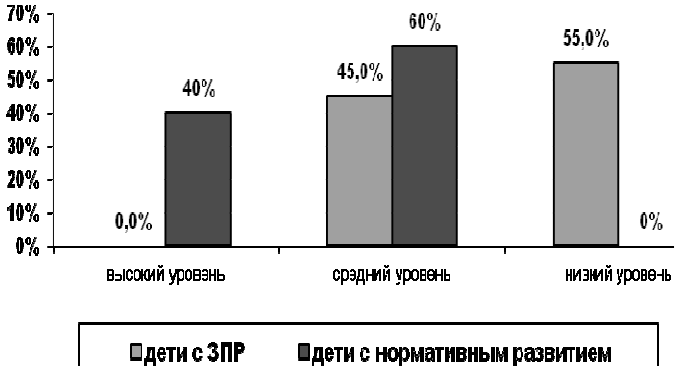


Рисунок 4. Сравнительная гистограмма особенностей умений детей конструировать предложения по заданному началу

Рисунок наглядно показывает, что предложенное задание вызвало у младших школьников обеих групп значительные трудности.

Так, высокую степень выполнения задания из числа детей с нормативным развитиемпоказали 18 младших школьников, что составляет 40% выборки. В группе детей с ЗПР ни один ребёнок не справился с предложенным заданием полностью.

Средняя степень выполнения задания была обнаружена у 22 младших школьников с нормативным психофизиологическим развитием (60%), среди детей с ЗПР среднюю степень выполнения задания продемонстрировали 19 младших школьников, что составляет 45% выборки.

Дети с ЗПР, как правило, допускали семантические ошибки. Стоит также отметить, что определённую сложность для выполнения задания, представляло слово "турист". В виду того, что многие дети не понимали значение этого слова, нередко предложения получались неточными по смыслу. Например: "Туристы ушли в поход, потому что в лесу много ягод", "Туристы ушли в поход, потому что соседи набрали грибов" и т.д.

У большей части детей с ЗПР (21 младший школьник, что составляет 55% выборки) низкий уровень выполнения задания. Со всеми предложениями эти дети испытывали значительные трудности. При этом 8 младших школьников (20%) с заданием не справились вообще.

Результаты выполнения учениками задания № 5– составление предложения по предметным картинкам – представлены на рисунке 5 (Инструкция: Составь предложение, чтобы в нем говорилось сразу о трех предметах. Девочка, корзинка, лес).

действовать взвешенно и разумно в сложных жизненных ситуациях. При проблемном анализе испытуемыми проводится поиск первопричины, производится оценка и находится объяснение появившейся проблемы, что также приводит к ее эффективному разрешению. Эти две стратегии являются адаптивными вариантами копинг-поведения.

Затем следуют такие когнитивные копинг-стратегии как игнорирование (10%) и религиозность (10%). Под игнорированием понимается пассивные формы поведения с отказом от преодоления трудностей из-за неверия в свои силы и интеллектуальные ресурсы, с умышленной недооценкой неприятностей. Имеются взаимосвязи между копинг-стратегией «игнорирование» и педантичным типом акцентуации ($r=0.42$, $p\leq0,05$). Возможно, испытуемые, имеющие некоторую выраженность педантичного типа, не способны к быстрым переменам, к принятию на себя ответственности за решение проблемы, поэтому, возможно, некоторое время они ее игнорируют.

6,7% подростков при стрессовой ситуации используют такую копинг-стратегию как «установка собственной ценности», т.е. они за счет решения проблемы повышают свою самооценку и самоконтроль, глубоко осознают собственную ценность как личности, верят в собственные ресурсы в преодолении трудных ситуаций. Такое же количество испытуемых выбрали неадаптивный вариант способа решения сложных ситуаций «растерянность».

Выявлена взаимосвязь между тревожным типом и копинг-стратегией «растерянность» ($r=0.54$, $p\leq0,01$). Возможно, это связанно с тем, что тревожный тип неуверен в своих силах, боязлив, долго переживает неудачу, также им свойственно бесконечное переживание, взвешивание. Из-за этого в трудных ситуациях они находятся в растерянности и долго решают, как им в итоге поступить.

Большинство подростков (40%) при решении трудных и стрессовых ситуациях выбирают такую адаптивную эмоциональную копинг-стратегию как «оптимизм». Под оптимизмом понимается эмоциональное состояние с активным возмущением и протестом по отношению к трудностям и уверенностью в наличии выхода в любой, даже самой сложной, ситуации. Также одной из распространенных эмоциональных копинг-стратегий среди подростков является «подавление эмоций» (26,7%). Она относится к неадаптивным вариантам копинг-поведения и означает ситуативное подавление внешнего выражения эмоции.

Выявлены взаимосвязи между копинг-стратегией «протест» и возбудимым типом ($r=0.44$, $p\leq0,05$). Возбудимый тип характеризуется повышенной раздражительностью, склонностью к агрессии, конфликтностью, несдержанностью, импульсивностью, и возможно, поэтому при столкновении со стрессовой ситуацией их одолевают эмоций, они возмущены несправедливостью судьбы и протестуют.

Большинство исследуемых в ситуациях высокого эмоционального напряжения используют поведенческую копинг-стратегию «отвлечение». Она является относительно адаптивным вариантом копинг-поведения, конструктивность, которой зависит от значимости и выраженности ситуации преодоления. Испытуемые при столкновении со стрессовой ситуации пытаются забыть о трудностях, погружаясь в любимое дело.

Следующий распространенный тип акцентуации среди подростков - циклоидный тип (16,7%). Это говорит о том, что в некоторых ситуациях данным испытуемым свойственно частые периодические смены настроения, неустойчивость самооценки, конфликтность. Опасность в данном типе акцентуации лежит в том, что в период спада настроения они слишком обострённо могут воспринимать неприятности, вплоть до самоубийства.

10% испытуемых относятся к ярко выраженному тревожному типу. Они малообщительны, неуверенны в себе, самокритичны, исполнительны, пассивны. Далее идут такие типа акцентуаций как эмотивный (6,7%) и экзальтированный (6,7%) типы.

Следующим этапом было проведение методики «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана. Следует отметить, что выделяют конструктивные и неконструктивные стратегии совладающего поведения [10]. К конструктивным относятся достижение цели, обращение за помощью к другим людям, тщательное обдумывание проблемы и путей ее решения, изменение своего отношения к ситуации, изменения в себе самом, в системе собственных установок и стереотипов. Неконструктивные – это пассивность, избегание, агрессивные реакции, импульсивное поведение, эмоциональные срывы и др. В данной методике к конструктивным можно отнести «разрешение проблем» и «поиск социальной поддержки», к неконструктивным – «избегание проблем».

Наиболее выраженная копинг–стратегия среди подростков оказалась такая копинг-стратегия как «разрешение проблем» (22,7±4,7). Такие подростки стараются использовать все свои имеющиеся личностные ресурсы для поисков возможных вариантов эффективного разрешения проблемы. Имеются значимые корреляционные взаимосвязи между данной стратегией и демонстративным ($r=0.5$, $p\leq0,01$) и экзальтированным типом ($r=0.4$, $p\leq0,05$). Демонстративный тип личности обладает упорством, целенаправленностью, стремлением к лидерству и похвале, добивается своих целей любой ценой, они гибки и приспосабливаемы и поэтому, вероятно, легко находят эффективные решения возникнувшей проблемы.

Следующей по представленности стала такая стратегия как «избегание» (20,6±4,4), когда при столкновении с трудной ситуацией они стараются уйти от решения проблемы, избежать контакта с окружающей его действительностью. Такие подростки могут использовать пассивные способы избегания, например, уход в болезнь или употребление алкоголя, наркотиков.

Менее всего используемой оказалась копинг–стратегия «поиск социальной поддержки (18,4±5,2), когда испытуемые для эффективного разрешения проблемы обращаются за помощью и поддержкой к окружающей его среде: семье, друзьям и т.д. К данной стратегии прибегают подростки с выраженностью циклоидного типа акцентуации ($r=0.42$, $p\leq0,05$).

Результаты «методика диагностики копинг-механизмов» Э. Хэйма, предназначенной для выявления индивидуального стиля совладания со стрессом, показали, что наиболее предпочитаемой когнитивной копинг-стратегией у подростков является «смирение» (20%), что говорит о покорности испытуемых, желании оставить все как есть. Данная стратегия считается неадаптивной, так как проблема, в конце концов, остается нерешенной.

«Сохранение самообладания» (16,7%) и «проблемный анализ» (16,7%) также являются часто используемыми стратегиями. Под сохранением самообладания понимается состояние внутреннего спокойствие, что помогает

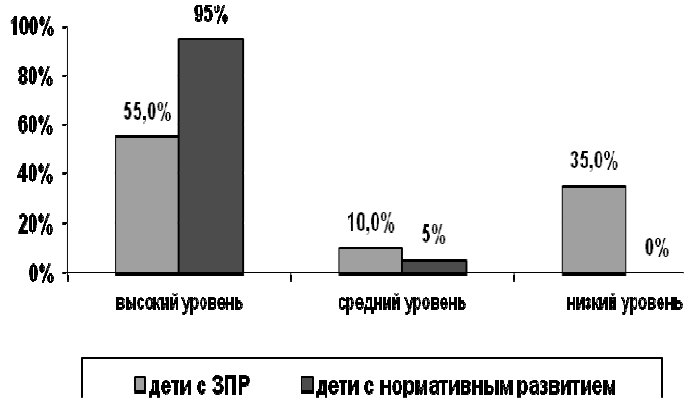


Рисунок 5. Сравнительная гистограмма особенностей умений составлять предложения по предметным картинкам

Высокая степень выполнения данного задания была отмечена практически у всех детей с нормативным психофизическим развитием (38 младших школьников, что составляет 95% выборки) и более чем у половины детей с ЗПР (22 младших школьника, что составляет 55% выборки). При этом следует отметить, что дети с нормальным психофизическим развитием составляли более разнообразные по лексическому наполнению предложения (активно использовались синонимы и однородные члены предложения, например: пошла – отправилась – собралась).

Средняя степень выполнения задания была отмечена у 2 детей с нормальным психофизическим развитием (5%) и 4 детей с ЗПР (10%). Среди наиболее часто встречаемых ошибок у обеих групп детей оказались ошибки лексико-грамматического оформления – пропуск одного из слов. Например: "Бабушка отправила девочку за грибами в лес. Девочка ищет грибы, ищет…", Девочка пошла с корзинкой и нарвала цветы".

Достаточно высокий процент младших школьников с ЗПР (14 детей, что составляет 35% выборки) продемонстрировали низкую степень выполнения данного задания. Составленные этими детьми предложения имели грубые семантические искажения.

Подводя итог результатам, полученным по данному заданию, следует отметить, что большинство детей с ЗПР не используют в речи сложные синтаксические конструкции, чаще пользуются стереотипными фразами малораспространенными или распространенными однородными членами предложения, выраженными глагольными сказуемыми. Значительная доля младших школьников с ЗПР затрудняются в установлении логико-смысловых отношений между предметами и испытывают трудности в выражении их в своих высказываниях.

Подобных ошибок у детей с нормальным психофизическим развитием обнаружено не было.

Достаточно высокий процент детей с ЗПР (14 младших школьников, что составляет 35% выборки) обнаружили ошибки не только лексико-грамматического оформления, но и семантического.

Выводы. Дети с ЗПР значительно отстают по сформированности у них связной речи от своих сверстников с нормативным психофизическим развитием. Наибольшую сложность для детей с ЗПР представляют простые предложения, где система логико-грамматических отношений выступает вразрез с порядком слов, сложноподчиненные предложения с союзами причины и уступки, а так же составление предложений из слов, данных в начальной форме. Трудности детей прослеживаются как в импрессивной, так и в экспрессивной речи.

Отмеченные особенности указывают на проблемы детей с ЗПР в абстрагировании и осмыслении отношений между предметами и явлениями, в понимании зависимости между вещами и субъектами. В первую очередь, это обусловлено недостаточным развитием познавательной деятельности.

Проведённое исследование также выявило у детей с ЗПР трудности понимания и воспроизведения интонационного оформления высказываний. Как показали результаты исследования, большинство младших школьников с ЗПР не понимают интонационных оттенков речи.

Литература:

1. Глухов В.П. Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития: монография. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: В. Секачев, 2014. – 158 с.

2. Глухов В.П. Коррекционная работа по формированию навыков связной речи у детей с нарушениями речевого и познавательного развития. – Среднее профессиональное образование. – 2014. – №10. – С. 19-24.

3. Глухов В.П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи: учеб.-метод. пособие для студентов пед. и гуманитар. вузов и практикующих логопедов. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: В.Секачев, 2014

4. Лалаева Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, СВ. Зорина. - М.: ВЛАДОС, 2004. – 303 с.

5. Лалаева Р.И., Морозова В.В., Полякова Л.М. Дифференцированный подход в коррекции речевых нарушений у детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2011. – №3. – С. 75-79.

6. Мальцева Е.В. Особенности нарушения речи у детей с задержкой психического развития // Дефектология. -1990. - № 6. - С. 10-17.

7. Яссман, Л.В. Особенности употребления грамматических категорий детьми с задержкой психического развития // Дефектология. – 1976. – № 3. – С. 35-43.

Формулировка цели статьи. Стресс является часто встречаемым явлением в жизни и затрагивает абсолютно любого человека. Подростки очень чувствительны к стрессовым ситуациям, поэтому очень важно помочь им выработать эффективные стратегии преодоления стрессовых ситуаций. На выбор копинг-стратегий могут влиять как особенности ситуации, воспринимаемый контроль над ней, так и особенности личности. Именно в подростковом возрасте чаще проявляются акцентуации характера, и более того именно в этот период происходит становление репертуара копинг-стратегий. Следует отметить, что многие подростки имеют акцентуации характера, которые, так или иначе, влияют на их поведение в обществе. Можно предположить, что у подростки с разными типами акцентуациями выбирают специфические копинг-стратегии. Выбор неэффективных, неадаптивных копинг–стратегий подростков с выраженными акцентуациями характера может найти свое выражение и в различных формах девиантного поведения.

В ряде исследований [25] было выявлено, что характерологические особенности оказывают влияние на выбор субъектом неадаптивных копинг-стратегий, что повышает риск агрессивного реагирования. В исследовании И.Р. Мартыновой, Д.С. Ошевского [13], направленном на выявление специфических копинг- стратегий у подростков с заострением характерологических черт, склонных к агрессивному реагированию, в качестве факторов, повышающих вероятность агрессивного реагирования, были выявлены склонность к конфронтации и уходу от конструктивного рационального разрешения проблем, а также низкий самоконтроль над эмоциональными побуждениями.

Целью освещаемого исследования являлось изучение взаимосвязи выбора способов совладания с трудной ситуацией девиантных подростков с определенными акцентуациями характера.

Изложение основного материала статьи. В исследовании приняло участие 30 подростков, обучающихся в одном из ссузов Чувашской республики, в возрасте 16-17 лет. Подростки, принявшие участие в исследовании, были отнесены на основе экспертных оценок психологом и педагогами учебного заведения к группе «трудных подростков».

В данном исследовании были использованы следующие психодиагностические методики:

1. Опросник К. Леонгарда – С. Шмишека «Методика изучения акцентуаций личности» [19],
2. Методика «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана [7],
3. Методика диагностики копинг-механизмов Э. Хэйма (Heim) [14].

Наиболее часто встречающимся типом акцентуаций среди исследуемых подростков согласно опроснику К. Леонгарда – С. Шмишека оказался гипертимный тип (23,3%), что говорит о присутствии у данных испытуемых таких черт характера как постоянное пребывание в приподнятом настроении, высокая активность и общительность, неустойчивость интересов, стремление к лидерству, конфликтность и недисциплинированность. Стоит отметить, что гипертимные подростки могут быть склонны к пьянству, аморальным поступкам,правонарушениям, причем в правонарушениях их привлекает в первую очередь не нажива, а стремление к приключениям, ощущение опасности, желание выглядеть «героем» в глазах асоциальных сверстников.

означает поведенческие, когнитивные и эмоциональные действия человека, предпринимаемые им для преодоления трудных ситуаций и адаптации к возникшим обстоятельствам [8]. В отечественной психологии понятие «совладающее поведение» начало употребляться в 1990-х гг.

Интерес к выбранной теме обусловлен различием и многогранностью выбора способов поведения и стратегий в ситуациях, вызванных негативными факторами. В настоящее время значительно возросло количество научных работ, посвященных изучению механизмов копинга (совладания), его связи с психологическими защитами и процессами адаптации у здоровых и больных, взрослых, детей и подростков, мужчин и женщин, представителей различных профессий, различных этнических групп [15].

В зарубежной психологии основными критериями для систематизации стратегий совладания чаще всего выступают направленность действий человека, интенсивность совладания, адаптивность выбираемых копингов, а также их модальность, т.е. психологическая сфера, с которой соотносятся стратегии [22]. В отечественной психологии наибольшее количество эмпирических исследований совладающего поведения отмечается в медицинской психологии, в возрастной психологии, психологии труда и инженерной психологии [23].

Подобный интерес исследователей связан с тем, что проблема стресса и совладающего поведения находится на стыке нескольких отраслей знания – психологии субъекта, психологии развития, социальной и медицинской психологии, психологии здоровья, организационной психология, а также социальных проблем медицины и экологии человека, что отражает современные тенденции интеграции науки в междисциплинарное знание [17].

Важной и дискуссируемой особенностью копинг–стратегий является их социокультурные особенности. Как отмечают Гущина Т.В., Крюкова Т.Л., Екимчик О.А. [2], россияне, как и другие культурные сообщества, обладают специфически культурно обусловленными особенностями восприятия стресса и стратегиями совладания, соотносящиеся с личностными диспозициями, полом, возрастом, динамикой развития стрессовых ситуаций и способами обучения и самообучения снижения стресса. В исследованиях Крюковой Т.Л., Гущиной Т.В. [11] анализируется социокультурная контекстуализация совладающего поведения.

В социокультурных условиях Чувашской республики ранее изучались кросскультуральные особенности копинг-стратегий в здоровой популяции [15], социокультурного дискурса психологического здоровья [24], особенности копинг-стратегий у различных категорий больных [1], особенности отношения к здоровью подростков и молодежи [18, 16, 3], анализировались взаимосвязи религиозности (религиозного копинга) и психологического здоровья обучающейся молодежи [6], роли ценности «здоровья» в общей иерархии ценностей молодежи [5], православных традиций в духовном становлении человека [3].

Исследователи отмечают необходимость дальнейшего изучения проявлений совладающего поведения на различных возрастных этапах, его дальнейшее развитие в ходе переживания человеком возрастных кризисов и новообразований [21], в детском и подростковом возрасте [12, 9], его гендерных проявлений [20].

Педагогика

УДК 738.52:378.147

магистрант кафедры документоведения, информатики и проектной деятельности Башмакова Елена Тимофеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар);
магистрант кафедры документоведения, информатики и проектной деятельности Новикова Маргарита Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар);
кандидат педагогических наук, доцент Штратникова Алина Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар);
кандидат педагогических наук, доцент Уржумова Ольга Михайловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар)

ПЕРСПЕКТИВЫ И ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ДОКУМЕНТОВЕДЕНИЕ И АРХИВОВЕДЕНИЕ» В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Аннотация. Настоящая статья посвящена одной из важнейших проблем современной педагогики высшей школы, а именно проблеме профессионализации студентов. Сегодня в условиях компетентностного подхода, высшие учебные заведения озадачены пересмотром не только методов и приемов классического образования, но и формированием нового облика квалифицированного специалиста. Актуальным становятся выделение и исследование новых профессиональных областей, в которых подготовленный вузом специалист должен обладать компетентностью на высоком, конкурентоспособном уровне. В связи с чем, сегодня в документоведческой науке активно исследуются и развиваются проблемы совершенствования различных позиций проектирования конкурентоспособной модели подготовки студентов - документоведов, которая будет соответствовать требованиям, как рынка труда, так и социально - экономическому климату страны. Новизной рассмотренных вопросов в статье, можно считать, внесенные предложения о необходимости включения в образовательный процесс новых интеграционных дисциплин, которые позволят подготовить иной формат специалистов в области документационного обеспечения деятельности государственного и муниципального сектора управления. Данная практика, по мнению авторов, оправдана тем, что в России уже сформирован соответствующий социальный заказ на подготовку специалистов – документоведов нового формата для государственного и муниципального управления.

Ключевые слова: компетентностный подход, документовед, документоведение, профессиональная подготовка, бакалавр, интеграция, модель обучения.

Annotation. The Present article focuses on one of the most important problems of modern higher education, namely the issue of professionalization of students. Today in the conditions of the competence approach, higher education institutions are puzzled by the review of not only methods and receptions of classical education, but also shaping a new image of a qualified professional. Relevant isolation and study of new occupational areas in which University-trained specialist should have competence at a high, competitive level. Therefore, today in documental science actively investigates and develop problems of improvement of the different positions the design of the competitive model of training of students - the document specialists that will meet the requirements of the labour market and socio - economic climate of the country. The novelty of the issues discussed in the article, you can consider the proposals about the necessity of inclusion in educational process of new integration of disciplines which will prepare a format experts in the field of documentary maintenance of activity of state and municipal management sector. This practice, according to the authors, justified by the fact that Russia has already formed the appropriate social order for training of specialists document specialists of a new format for the state and municipal management.

Keywords: competence approach, records Manager, records management, training, bachelor, integration, training model.

Введение. Происходящие сегодня тенденции реформирования высшей школы, выразившиеся введением череды новых ФГОС, выражают мнение не только государства, но и предпринимателей, также активно формирующих экономику нашей страны, что программы высшего образования обязаны ориентироваться на реальный рынок труда и запросы экономии страны, на непосредственные реалии профессиональной деятельности.

Заложенный в основу ФГОС нового поколения компетентностный подход при подготовке бакалавров в области документоведения и архивоведения предполагает не рефлекторную передачу знаний, умений и навыков от педагога к студенту, а привитие им профессиональной компетентности, которая выразится в конкретных навыках и умениях в последующей профессиональной деятельности.

По мнению специалистов – отраслевиков, профессиональная компетентность современного документоведа - это общность способностей, качеств и свойств личности, которые необходимы для успешной профессиональной деятельности в области делопроизводства и архивного дела. Именно новые ФГОС называет требования к критериям подготовленности выпускника - документоведа к предстоящей профессиональной деятельности, а его компетенции определяются основными видами деятельности, в которых может реализовать себя выпускник.

Изложение основного материала статьи. В соответствии с требованиями ФГОС (нового поколения) в процессах разработки и реализации программ бакалавриата вуз должен ориентироваться на конкретный (один из заложенных в стандарте), вид профессиональной деятельности. Который обусловлен видами учебной деятельности и требованиями к результатам освоения образовательной программы. Так, например, программа

УДК: 159.9

студент Учаева Анна Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова» (г. Чебоксары);
кандидат психологических наук, доцент Захарова Анна Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова» (г. Чебоксары);
кандидат психологических наук, доцент Дулина Галина Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова» (г. Чебоксары)

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ И АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА У ДЕВИАНТНЫХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Статья посвящена освещению результатов эмпирического исследования взаимосвязи акцентуаций и копинг-стратегий у девиантных подростков. По методике диагностики копинг-механизмов» Э. Хэйма в когнитивной сфере у подростков преобладали такая копинг-стратегия как «смирение», в эмоциональной – «оптимизм», в поведенческой – «отвлечение», по методике «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана – копинг-стратегия «разрешение проблем». Выявлен ряд значимых взаимосвязей акцентуаций характера и копинг-стратегий у подростков.

Ключевые слова: акцентуации характера, копинг-стратегии, подростки, исследование взаимосвязи.

Annotation. The article is devoted to the coverage of the results of an empirical study of the relationship between accentuations and coping strategies in deviant adolescents. According to E. Heim's method of diagnosis of coping mechanisms in the cognitive sphere among adolescents, such coping strategy as "humility" prevailed, in emotional - "optimism", in behavioral - "distraction", according to the technique "Indicator of coping strategies" D. Amirkhan - coping strategy "problem solving". A number of significant interrelationships of character accentuations and coping strategies in adolescents have been revealed.

Keywords: character accentuation, coping strategies, teenager, study of the relationship.

Введение. Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что проблема совладания со стрессом является проблемой, которая пребывает с человеком на протяжении всей жизни. Переживание таких ситуаций в дальнейшем оказывает существенное влияние на жизнь человека, на его восприятие, поведение человека, сказывается на его психическом и физическом здоровье, на отношениях с окружающими.

Термин «coping» начал активно использоваться в американской психологии в начале 60-х годов 20 века для изучения поведения личности в стрессовых ситуациях [14]. Термин «копинг» произошел от английского слова «coping», которое в отечественной психологии переводится как «совладание» и

3. Гилинский Я. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений». – СПб.: Издательство «Юридический центр Пресс», 2004. – 520 с.

4. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — 2-е изд., испр. — М.: Издательский центр «Академия», 2004.

5. Клейберг Ю.А. Девиантное поведение в вопросах и ответах / Ю.А. Клейберг: уч.пособие для вузов. 2-е изд. стереотипное – М.:НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2008.

6. Копченко И.Е. Девиантное поведение в условиях переходных периодов в 1920-е и в 1990-е гг. (на материалах Северного Кавказа): монография. – Армавир: РИЦ АГПА, 2010. С. 24.

7. Коэн А.К. Отклоняющееся поведение и контроль над ним: Американская социология. - М., 1978. - С. 288-296.

8. Личко А.Е. Психопатия и акцентуации характера у подростков. – М.: ООО Апрель ПРЕСС, ЗАО изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999.

9. Мертон Р.Социальная теория и социальная структура / Роберт Мертон. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА: ХРАНИТЕЛЬ, 2006.

10. Парсонс Т. Социальная система. / Под ред. В.Ф. Чесноковой и С.А. Белновского.– М., 2002. С. 76-77.

11. Свинцицкая Т. А. Профилактика девиантного поведения подростков в социальной работе // Молодой ученый. — 2015. — №11. — С. 1224-1226.

12. Шнейдер Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков / Л.Б. Шнейдер. – М.: Академический проект, Трикста, 2005.

академического бакалавриата ориентирована на научно-исследовательский или педагогический вид профессиональной деятельности как основной, в свою очередь программа прикладного бакалавриата рассчитана на практико-ориентированный, прикладной вид профессиональной деятельности как основной.

В структуре профессиональной компетентности будущего документоведа выделены общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Общекультурные компетенции являются базисными и универсальными, поскольку включены в любую профессиональную деятельность. Они выражены успехом личности в стремительно меняющемся обществе и проявляются, прежде всего, в качестве способности выполнять профессиональные задачи на основе использования информации, коммуникации, в том числе на иностранных языках, социально-правовых основ поведения личности в гражданском обществе.

Профессиональные компетенции, разделяют согласно виду деятельности, например, встречаются авторы, разделяющие их по уровню погружения в предметную область (уровню сложности) на начальные, базовые и специальные [12, С. 343]. Такое разделение использует Л. Р. Фионова. Она основывается на существующих психологических концепциях профессионального развития специалиста в системе профессионального образования, согласно которым, формирование профессиональной компетентности выпускника осуществляется в несколько этапов [12, С. 344].

Вуз ориентируясь на требования ФГОС должен подготовить специалиста - документоведа обладающего общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями, стремящегося к овладению новейшими технологиями и умениями, которые необходимы для последующей реализации профессиональных знаний в новой экономической ситуации. Компетентностный подход ориентирован, прежде всего, на потребности рынка труда.

Некоторые специалисты, размышляя о путях развития направления «Документоведение и архивоведение» считают, что проблема подготовки студентов заключается в сформировавшемся на практике традиционном, узком подходе к пониманию документоведа, как специалиста по документационному обеспечению административной деятельности. Так, например, О. В. Васильченко и А. Н. Павлова, обеспокоены тем, что документовед излишне зациклен на «административном документоведении». Авторы полагают, что современный педагог должен быть сосредоточен не только на обеспечении фундаментальности подготовки студентов, но и сам постоянно совершенствоваться, своевременно обновляя рабочие программы, а также быть в курсе изменений законодательства, что соответствует требованиям компетентностного подхода [2].

Несколько иное, более конструктивное, но также не лишенное критики устоявшихся традиций подготовки документоведа, высказывает Л. Н. Варламова. На ее взгляд, проблема в организации подготовки студентов - документоведов заключается, в том, что профессиональная подготовка осуществляющаяся в рамках профилей, отражающих преимущественно специфику выпускающей кафедры, вокруг чего и строится образовательный процесс. Наполнение учебного плана профиля дисциплинами реализуется исходя из потенциала самой выпускающей кафедры с акцентами на ее

уникальность. В этих условиях, пишет автор, студент, получает базовые знания по основным архивоведческим и документоведческим дисциплинам, однако уровень знаний по дисциплинам, ориентированным на информационные технологии, согласно мнению Л. Н. Варламовой, зависит от заведующих кафедрами, как от руководителей профилей подготовки. Именно поэтому, автор считает, что снижается количество выпускников – документоведов, которые владеют информационными технологиями, применяемыми в сфере ДОУ. Всему виной «административные» недоработки и субъективные взгляды руководителей выпускающих кафедр, более того, ученый подчеркивает, что в РГГУ подобной проблемы нет, поскольку данный вуз осуществляет подготовку кадров по проблематике аудиовизуальных, научно-технических и экономических документов и архивов [1].

Л. Н. Варламова, полагает, что устоявшаяся система подготовки выпускников весьма неперспективна, она снижает востребованность и «стоимость» выпускников-документоведов на рынке труда, значительно ограничивает их карьерный рост, что совершенно не соответствует компетентностному подходу. Решением проблемы автор называет применение межкафедрального метода при формировании конкретного направления деятельности будущего выпускника и расширение содержания дисциплин документоведческого цикла. Перспективным Л.Н. Варламова считает формирование нового профиля направления – «информационно-документационное обеспечение управления» [1].

Изучая критику Л.Н. Варламовой, мы хотим согласиться с ней, в следующем - действительно, назрела необходимость пересмотреть содержание обучения. Вот только в каком именно направление необходимо двигаться, стоит ли ограничиваться расширением только в направлении «информатизации», может, следует увидеть и другие направления, пожалуй, действительно, эта проблема запрашивает «коллективного» или «межкафедрального» решения, как и предлагает ученый. Однако в данной критике мы узрели следующее – это ориентация при подготовке специалистов на удовлетворение информационно-документационных запросов государства, запросов рынка труда, а в нашем случае, это может быть конкретные кадровые потребности информационно-документационной системы предоставления государственных услуг. И если сегодня традиции подготовки специалиста – документоведа как «администратора общего делопроизводства» пересматриваются, считаем не просто возможным, а остро необходимым рассмотреть возможность наполнение документоведческих дисциплин, например основами кадастрового документирования, что также необходимо при оказании государственных услуг [1].

Однако, возникает вопрос, как подготовить конкурентоспособного специалиста - документоведа для работы в органах государственной власти и местного самоуправления на основе универсальных знаний, без привязки к конкретной отрасли экономики? ФГОС нового поколения, согласно теории компетентностного подхода, требует удовлетворять в первую очередь запросы ранка труда. Например при подготовке студентов – документоведов по профилю «Организация делопроизводства в органах государственной власти и местного самоуправления» - это государственная и муниципальная служба, которая сегодня трансформируется и видоизменяется следую за информационной политикой страны. Безусловно, в стране существует

- примеры агрессии, жестокости, безнаказанности, транслируемые из СМИ;
- неполная семья и др.

Провоцирующими факторами распространения отклоняющегося поведения подростков в современных условиях в России являются:

- чрезмерная коммерциализация;
- пропаганда силы и успеха любой ценой;
- большое количество рекламы;
- доступность различных психоактивных веществ;
- переоценка системы жизненных ценностей у подрастающего поколения;
- расширение и пропаганда бизнеса развлечений;
- непринятие действенных мер по предупреждению и профилактике отклоняющегося поведения среди подростков.

Изучая причины отклоняющегося поведения подростков, большинство исследователей выделяют неблагоприятную социальную среду, наследственность, неэффективно организованное обучение и воспитание, а также социальную активность самого подростка. Совокупность всех этих факторов, может оказывать влияние, как в прямой, так и в косвенной форме. Однако невозможно выявить прямую зависимость между их негативными последствиями и формами поведения ребенка. Поэтому Клейберг Ю.А., Алихманова Т.Р., Мисько А.В. выделяют следующие три фактора: биологический, психологический и социальный.

Биологический фактор проявляется в физиологических характеристиках подростков, т.е. в неустойчивости жизненно важных систем организма (в первую очередь нервной системы).

Психологический фактор заключается в особенностях проявления темперамента, акцентуаций характера, что может повлечь за собой повышенную конформность, тревожность, лабильность поведения и т.д.

Социальный фактор отражает проблемы, возникающие у подростка в процессе взаимодействия с социумом (семья, школа, друзья, сверстники, другое окружение).

Причины девиантного поведения подростков лежат в особенностях взаимосвязи и взаимодействия с окружающим миром, социальной средой и самим собой, оно является результатом конкретного стечения необходимых и случайных обстоятельств.

Выводы. В современной научной литературе представлено многообразие аспектов девиантного поведения, что дает возможность изучить и понять сущность этого достаточно сложного социального явления. Причинами отклоняющегося поведения с одной стороны являются противоречия социально-экономического и политического развития, а с другой индивидуальная социально-психологическая дезадаптация. Масштабность распространенности на современном этапе в стране девиантности требует принятия соответствующих мер, способствовавших ограничению всех вышеперечисленных причин.

Литература:

1. Беккер Г. Человеческое поведение: экономический подход. Избранные труды по экономической теории. – М.: «ГУ ВШЭ», 2003.
2. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. – М.: Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1994.

сообществах отношение к тому, что такое положительные, а что такое отрицательные отклонения могут быть самыми разными.

Наиболее глубоко понятие «девиантного поведения» раскрывается Шнейдером Л. Б. в его работе «Девиантное поведение детей и подростков». Он рассматривает отклоняющееся поведение как систему поступков или отдельные поступки, которые противоречат принятым в обществе правовым и нравственным нормам. Шнейдер Л. Б. выделяет следующие подходы к тому, как определяют девиантное поведение [12]:

1. Педагогический подход рассматривает девиантное поведение, как отклонение от принятых в данной социуме, у ближайшего окружения, группе социальных и нравственных норм и культурных ценностей, искажение процесса восприятия и усвоения нравственных ориентиров, а также нарушение процесса саморазвития и самореализации человек в соответствии с тем обществом, к которому он принадлежит.

2. Медицинский подход определяет девиантное поведение как отклонение от принятых в данном обществе норм межличностных взаимоотношений (форм поведения, поступков, высказываний, соответствующих нормам психического здоровья, либо различным формам нервно-психических патологий).

3. Психологический поход изучает девиантное поведение как поведение, которое отклоняется от социально-психологических и нравственных норм, и представляет собой либо как ошибочный пример решения конфликта, проявляющийся в нарушениях общественных норм, либо в уроне, нанесенном окружающим и себе.

Беличева С.А. в своем исследовании отмечает, что отклоняющееся поведение является результатом неблагоприятного социального развития, нарушений процесса социализации, возникающих в различные возрастные периоды [2].

Разнообразные причины отклоняющегося поведения находятся между собой в сложном взаимодействии и взаимовлиянии и представляют достаточно сложную природу.

Для предупреждения и коррекции отклоняющегося поведения подростков, необходимо знать, что его причины и формы проявления. В происхождении отклоняющегося поведения важное место отводится пониманию его мотивов, условий и причин, способствующих его появлению и развитию.

Существует несколько подходов к классификации причин девиантного поведения. Например, Шнейдер Л.Б. выделяет следующие причины девиантного поведения [12]:

- желание получить сильные впечатления;
- заболевание подростка;
- повышенная возбудимость, агрессивность;
- неблагополучная семейная ситуация;
- стремление к независимости и самостоятельности;
- недостаточная компетентность родителей в том, как справляться с проблемными ситуациями;
- проблемы в учебном процессе;
- проблемы во взаимодействии со сверстниками;
- непонимание со стороны взрослых в отношении детей;
- неуверенность ребенка в себе;

подготовка специалистов для оказания государственных и муниципальных услуг - «Государственное и муниципальное управление», однако данная программа подготовки ориентированная на подготовку специалистов иного плана, нежели документовед. Стоит также указать, что в современных условиях активной информатизации России, предоставление государственных и муниципальных услуг, обязательно запрашивающих документальное сопровождение, в большинстве своем ориентировано на электронную среду через посредника - МФЦ. Государственная и муниципальная услуга ориентирована на преодоление бюрократизации, на открытость и доступность, в связи с чем, и переходит в иную информационную среду – электронную. Однако это не предполагает абсолютный отказ от традиционных форм документа и документооборота, а напротив запрашивает его модернизацию и унификацию, где одним из «сведущих» является документовед. Более того современные специалисты, занятые в продвижении государственной и муниципальной услуги отмечают острую нехватку кадров, способных ее грамотно реализовать. Статистика подтверждает, что сегодня в ГБУ СО «Многофункциональный центр» принимаются специалисты с высшим образованием, стажем работы от 6 месяцев по специальности. Квалификационный состав сотрудников МФЦ, реализующих прием и выдачу документов, представляет собой: 30 % - экономическое, 20 % - юридическое, 15% - педагогическое, 35 % - имеют высшее техническое, медицинское, психологическое и иное образование. Специалисты подчеркивают, что специалистам - МФЦ, к сожалению, не всегда достаточно приобретенных навыков в процессе обучения для работы в сфере обслуживания населения при оказании государственных и муниципальных услуг [9].

Статистика по учету жалоб граждан на работу МФЦ, также свидетельствует о назревшей проблеме подготовки кадров, участвующих в процессе оказания государственных и муниципальных услуг через многофункциональные центры. Можно смело говорить о сформированном заказе рынка труда на специалиста в области оказания государственных и муниципальных услуг, удовлетворить который, по нашему мнению, способен грамотно подготовленный выпускник – документовед направления 46.03.02 "Документоведение и архивоведение", профиль: "Организация делопроизводства в органах государственной власти и местного самоуправления".

Однако выпускник должен обладать знаниями, навыками и умениями не только в области общего делопроизводства, но иметь представления о специфике работы с документами специального делопроизводства, которым может стать, например, «кадастровое документирование».

Напомним, что кадастровые документы сегодня обеспечивают не только кадастровый учет, но и регистрационный учет сделок с недвижимым имуществом, что является не только государственным институтом реализации вещных прав, но также обеспечивает экономическую стабильность нашего государства. Именно поэтому, учитывая специфику информационных правоотношений в нашей стране способствовать реализации учетной и регистрационной функции государственных и муниципальных органов должен компетентный специалист, в роли которого, по нашему мнению, может выступать выпускник – бакалавр по направлению «Документоведение и

архивоведение» профиль: "Организация делопроизводства в органах государственной власти и местного самоуправления".

Назревший социальный заказ диктует необходимость подготовки соответствующих специалистов для государственного сектора, что также соответствует идеологии компетентностного подхода. Поскольку общество остро нуждается в своевременном удовлетворении потребности в получении государственных услуг, к примеру, в сфере кадастрового учета и регистрации прав на недвижимость, снять возникающее напряжение может компетентный сотрудник многофункционального центра, которого и должен подготовить вуз. Какого именно необходимо подготовить специалиста, если сегодня посредником между государством и потребителем государственной услуги выступает специально сформированное учреждение – МФЦ, а специалистов МФЦ не один вуз в России не готовит. Как ранее отмечала Т. П. Литвинова, еще совсем недавно отсутствовали методические рекомендации по установлению квалификационных требований к образованию, стажу государственной гражданской службы (государственной службы иных видов) или стажу работы по специальности, к профессиональным знаниям и навыкам, необходимым для исполнения должностных обязанностей по должностям специалистов оказывающих государственные и муниципальные услуги, постоянно пересматриваются профессиональные стандарты [9]. Данные обстоятельства также дают нам возможность настаивать на том, что выпускник направления «Документоведение и архивоведение» способен реализовывать оказание государственных услуг, например, в сфере государственного учета и регистрации, необходимо для этого скорректировать его профессиональную подготовку.

Отталкиваясь от вышеописанного в целях усовершенствования подготовки бакалавра направления «Документоведение и архивоведение» способного реализовать оказание государственных услуг в области государственного учета и регистрации, необходимо сформировать новые педагогические условия, базирующиеся на интеграции дисциплин документоведческого цикла со специальными дисциплинами, раскрывающими кадастровой учет и государственную регистрацию. Необходимо выявить и развить интеграционные связи между некоторыми дисциплинами направлений подготовки «Государственное и муниципальное управление», «Землеустройство и кадастры» и «Документоведение и архивоведение» в области документационного обеспечения ведения государственного кадастра недвижимости и регистрации прав на нее.

Напомним, что процесс «интеграции – это определенное взаимопроникновение содержания изучаемых в вузе дисциплин с целью формирования комплексных знаний» [7]. В процессе интеграции появляется целостность с новыми признаками, свойствами, качествами, не присущими ранее отдельным компонентам, вовлеченным в интеграцию [7]. Суть интеграции – слияние и объединение различных частей в единое целое, объединенное общим содержанием. Сам процесс интеграции запрашивает ряд условий: интегрируемые объекты должны быть достаточно близки, в интегрируемых предметах реализуются родственные методы исследования, интеграцию можно осуществить на общих закономерностях и теоретических концепциях [3].

Девиантное поведение как форма социальной деятельности, по мнению Т. Парсонса может рассматриваться в теоретико-социологическом аспекте, например, в русле «теории систем социального действия» [10]. Сущность теории состоит в том, что социальное действие рассматривается как «некоторый процесс в системе «субъект – действие – ситуация», имеющий мотивационное значение с точки зрения мотивации действующего индивида, или, в случае коллектива, мотивации составляющих его индивидов, а фундаментальное свойство действия состоит в том, что оно состоит не только из реакций на частые ситуации, но и из системы ожиданий, развиваемых актором и относящихся к различным объектам ситуации. Эти ожидания могут быть организованы только относительно его собственных потребностей и установок, а также вероятности удовлетворения или неудовлетворения в зависимости от альтернатив действия, которые может осуществить данное действующее лицо [10].

В теории социального действия определяются сущность девиантного (отклоняющегося) поведения, механизмов социального контроля. В зависимости от того является ли своеобразным исходным пунктом анализа отдельное действующее лицо или система взаимодействия, девиантность определяется двумя способами. В первом случае девиантность – это мотивированная тенденция актора вести себя вопреки одному или нескольким социальным стандартам, а механизмы социального контроля – это мотивированные процессы в поведения другого актора и других взаимодействующих с ним, которые имеют тенденцию противодействовать этой девиантности [10].

Во втором случае, в случае системы социального взаимодействия девиантность – это тенденция со стороны одного или более составляющих систему акторов вести себя, таким образом, который нарушает равновесие процесса взаимодействия. Девиантность, поэтому, определяется по ее тенденции оказывать результат либо в виде изменений системы взаимодействия, либо в восстановлении равновесия с помощью противодействующих сил; в последнем случае это механизм социального контроля [10].

Девиантное поведение можно рассматривать как особый вид социального действия, социально индивидуально мотивированный процесс, выражающий отклонение от господствующей в конкретно-исторических условиях системы ценностей и ценностных ориентаций [6].

В любом обществе устанавливаются определенные правила поведения, нормы, и существует определенный контроль за их исполнением. В каждом обществе имеет место своя система ценностей (норм), которая включают определенные требования к формам поведения и обязанностям членов этого общества. Таким образом, социальные нормы – это правила, выражающие требования общества, социальной группы к поведению личности. Специфической особенностью социальных норм является то, что они регулируют сферу взаимодействия людей друг с другом, социальными институтами, обществом. Итак, мы определили, что же такое девиантное поведение. Это не что иное, как отклонение от социальных норм.

Необходимо отметить, что некоторые отклонения могут иметь положительный, а некоторые отрицательный характер. Причём в различных

взаимодействия между ними, другими девиантами и агентами социального контроля» [1]. Теория социальной аномии Э. Дюркгейма, Р. Мертона объясняет, что отклоняющееся поведение является следствие общественной дезорганизации, радикальных социальных перемен [9]. Теория девиантной субкультуры А. Коэна объясняет причины отклоняющееся поведение как результат несовпадения между устремлениями молодежи к успеху и ее реальными возможностями и достижениями [7].

В современных отечественных исследованиях особый интерес вызывает позиция Гилинского Я.И., считающего причиной девиантного поведения имеющее место в обществе социальное неравенство, наличие значительной степени различий в возможностях удовлетворения потребностей для разных представителей социальных групп [3].

Условия возникновения и последствия девиантного поведения изучены и проанализированы Змановской Е.В, Клейбергом Ю.А., Коном И.С.и др. Результаты исследований позволил выявить следующие основные факторы девиантного поведения подростков [4, 5]:

- отклонение от нормы по состоянию здоровья;
- проявление нарушений в сфере межличностного взаимодействия;
- ошибки со стороны педагогов;
- ошибки в семейном воспитании;
- социальные факторы;
- различные психотравмирующие ситуации и т.п.

Ряд ученых, изучающие девиантное поведение подростков, выделили отдельные аспекты данного явления.

Российские ученые Алмазов Б.Н., Беличева С.А., Битинас Б.П., Кон И.С., Кумарина Г.Ф., Мудрик А.В., Невский И.А. рассматривали девиантное поведение как нарушение процесса социализации личности.

Исследования Вишневского Ю.Р., Горьковой И.А., Гурко Г.А., Елизаровой А.Н., Меренкова А.В., Москаленко В.Д., Орлова Г.П., Павлова Б.С., Попова В.Г., Шапко В.Т. и др. посвящены изучению проблемы выявления причин девиантного поведения у подростков, которые вызваны неблагоприятными отношениями и психологическим климатом в семье.

Влияние системы отношений в школе в процессе социализации подрастающего поколения, а также роль школьной среды в предупреждении отклоняющегося поведения школьников, рассмотрено в работах Афанасьева В.С., Лозового В.В., Невского И.А., Степанова В.Г. и др.

Гилинский Я.И. одним из первых в России дал определение понятию «девиантное поведение», которое и в настоящее время используется наравне с термином «отклоняющееся поведение». Девиантное поведение, по определению Я.И. Гилинского «это социальное явление, выражающееся в относительно массовых, статистически устойчивых формах (видах) человеческой деятельности, не соответствующих официально установленным или же фактически сложившимся в данном обществе нормам и ожиданиям» [3].

Зарубежные ученые рассматривают девиантность в соответствии или несоответствии с социальными нормам-ожиданиям. Следовательно, девиантным является поведение, не удовлетворяющее социальным ожиданиям данного общества.

Напомним, что сегодня документоведение одно из самых динамично развивающихся областей знания, рассматривающее документ с позиции различных научных школ: управленческой - Н.С. Ларьков [8], М.В. Ларин [6], А.Н. Сокова [10] и др.; библиотечно-библиографической - Ю.Н. Столяров [11], Г.Н. Швецова-Водка [13]; системного подхода - Н.Б. Зиновьева [5], профессиологии документной деятельности – А.Н. Дулатова [4]. В связи с чем, практические проблемы отрасли не должны отставать от теоретических разработок и изысканий.

В условиях интенсивного реформирования системы высшего образования меняются и требования общества к уровню подготовки студента, его компетенциям в области профессиональной деятельности, в нашем случае в сфере делопроизводства. Как уже было описано выше работодатели сегодня, активно участвуют в процессе подготовки будущего бакалавра, однако не питают ложных иллюзий заполучить готового специалиста сразу же после окончания вуза. Современные тенденции развития экономики и информационных технологий, в частности кадастровый учет и государственная регистрация прав, весьма динамичны, поэтому система высшего образования при всем желании не всегда может угнаться за меняющейся медиасредой и экономическим климатом. В этих условиях более ценными характеристиками будущего выпускника выступают его способность к самообразованию и компетентность.

Следуя запросам времени, сегодня в основе новых федеральных государственных образовательных стандартов заложен компетентностный подход, сместивший акцент в процессе преподавания от трансляции студентам знаний к проблемам совершенствования познавательных способностей и интересов, умений и навыков самостоятельного умственного труда, а также способности принятия самостоятельных решений.

Выводы. Напомним, что поскольку базовые характеристики компетенций связана со способами ее формирования: она проявляется и формируется преимущественно в процессе деятельности, а ее качество выявляется посредствам включенности в деятельность. В данном случае акценты в процессе изучения учебных дисциплин перемещаются на процесс познания, что запрашивает задачу поиска обновленных, современных подходов и методов в образовательном процессе вуза.

Литература:

1. Варламова Л. Н. Пути развития направления подготовки «Документоведение и архивоведение» на факультете документоведения и технотронных архивов историко-архивного института РГГУ: взгляд изнутри // Документация в информационном обществе: нормативно-методическое обеспечение управления документами: сб. мат. XXI Междунар. науч.-практич. конф. ВНИИДАД. – М., 2015. – С. 150 – 158.

2. Василенко О. В., Павлова А. Н. Интернет-технологии в профессионализации студентов – бакалавров, обучающихся по направлению "Документоведение и архивоведение" // Человек труда в истории: актуальные вопросы исторической науки, архивоведения и документоведения: сб.мат. III Всерос. научно-практич. конф. – М., 2016. - С. 65-69.

3. Давыденко Н. В., Салошина Г. Е. Интеграция в обучении // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». – URL: http://festival.1september.ru/articles/571770 (дата обращения: 17.09.2017)

4. Дулатова А. Н. Профессиология документной деятельности: к постановке проблемы // Секретарское дело. – 2010. – № 2. – С. 59– 61.

5. Зиновьева Н. Б. Преподавание документоведения в условиях компетентностного подхода // Профессиональная компетентность современного педагога: сб. мат. II Фестиваля педагогического мастерства.- Краснодар: КГИК, 2016. – С. 83 – 86.

6. Ларин М. В. Актуальные проблемы современного документоведения / М. В. Ларин // Вестник Российского государственного гуманитарного университета. – 2014. – № 2. – С. 140 – 150.

7. Ларионова И. А. Интегративные тенденции в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы: Автореф. дис. … д-ра пед. наук. – URL: http://www.dissers.ru/avtoreferati-dissertatsii-pedagogika/a254.php

8. Ларьков Н. С. О предмете и объекте документоведения как междисциплинарного научного направления /Н. С. Ларьков // Документ в парадигме междисциплинарного подхода: материалы Второй Всеросс. науч.-практ. конф. - Томск, 2006. – С. 102 – 109.

9. Литвинова Т. П., Литвинова Е. В. Проблемы кадрового обеспечения предоставления государственных и муниципальных услуг // Сервис в России и за рубежом. – 2012. – № 11 (38). – С. 81– 87.

10. Сокова А. Н. Документоведение: теория и практика: избр. тр. / А. Н. Сокова. – М.: ВНИИДАД, 2009. – 331 с.

11. Столяров Ю. Н. Документный ресурс: учеб. пособие для вузов / Ю. Н. Столяров. – М.: Либерия-Бибинформ, 2009. – 222 с.

12. Фионова Л. Р. Построение модели специалиста в сфере документационного обеспечения управления на основе компетентностного подхода / Л. Р. Фионова // Вестник АГТУ Сер.: Управление, вычислительна техника и информатика. – 2013. – №1. – С. 163 – 173.

13. Швецова-Водка Г.Н. Документоведческие термины//Документ в системе социальных коммуникаций: сб. мат-лов III Всероссийской научно-практич. конф. с междунар. участием. – Томск: Томский государственный университет, 2008. – С. 40 – 41.

становления личности и может усиливаться в период подросткового возраста и снижается после 18 лет. Не каждый подросток осознает, что его поведение является девиантным. Возможность противостоять негативным влияниям внешней среды может сформироваться у них уже после 18-ти лет.

Проблема девиантного поведения достаточно широко представлена в отечественных и зарубежных исследованиях, но необходимо отметить, что её конкретный аспект - подростковая девиация - изучен еще недостаточно глубоко. Девиантное поведение в подростковом возрасте представляет собой сложное явление, поэтому изучение этой проблемы должно носить междисциплинарный и разноплановый характер.

Изложение основного материала статьи. В последние годы в нашей стране увеличилась численность подростков, которые одной из основных целей в своей жизни считают достижение материального благополучия любой ценой. Труд и учеба, к сожалению, утрачивают свою ценность и значимость для подрастающего поколения. Они стали носить прагматический характер, т.е. получить как можно больше благ и привилегий и как можно меньше при этом работать и учиться. Такая позиция молодого поколения становится все более открытой и популярной, порождая новую волну потребительства, и как следствие провокацию поведенческих девиаций. Проблема девиантного поведения в молодежной среде усугубляется еще больше экономической и политической ситуацией в нашей стране. В последнее время в России значительно возрос уровень подростковой преступности в социально-экономической сфере, где объектом преступного деяния может стать право собственности, которое имеет очень важное значение в жизни каждого человека, общества и государства. Для большинства подростков характерна направленность на личное материальное благополучие и организацию своей жизни по принципу «как хочется», на получение желаемого результата любой ценой и средствами. В данных случаях они руководствуются часто не только стремление удовлетворить свои потребности преступным путем, а часто их привлекает сам процесс противоправных действий, податливость внешнему давлению со стороны окружающих, чтобы не считали трусом и т.п.

Высокая научная и общественная значимость проблемы девиантного поведения находит свое подтверждение в обширных теоретических и прикладных аспектах исследования данного вопроса. Анализ имеющихся по этой проблеме источников показал, что в целом в вопросах профилактики и коррекции девиантного поведения имеют место значительные теоретические достижения. Проблемами преодоления и предупреждения различных видов девиантного поведения занимались следующие ученые: зарубежные ученые Беккер Г., Гофман И., Дюркгейм Э., Мертон Р., Лемерт Э., Ломброзо Ч., Коэн А., Фрейд З., Шелдон У. и др. [1, 7, 9]; российские ученые Гилинский Я.И., Змановская Е.В., Клейберг Ю.А., Кон И.С., Кудрявцев В.И., Личко А.Е., Менделевич В.Д., Шнейдер Л.Б. и др [3, 4, 5, 8, 12].

Ими разработаны теории и концепции, которые рассматривают девиантное поведение как результат социальных процессов, происходящих в обществе, и проблемных взаимоотношений между личностью и обществом. Методологические основы, заложенные в работах Э. Дюркгейма, Г. Беккера, Р. Мертона, которые исследовали типы девиантного поведения и группы девиантов, подчеркивали социальную природу девиации. Г. Беккер утверждал, что «действия девиантов определяют не столько их личные качества, сколько

Психология

УДК: 159.99

кандидат психологических наук, доцент Твелова Ирина Александровна
Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир);
кандидат исторических наук, доцент Копченко Инна Евгеньевна
Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир)

ПРОБЛЕМА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье рассматриваются различные подходы в зарубежных и отечественных исследованиях к проблеме девиантного поведения, раскрывается понятие девиантного поведения и описываются факторы, влияющие на его возникновение в подростковом возрасте.

Ключевые слова: девиация, девиантное поведение, коррекция, материальное благополучие, подросток, профилактика, социализации личности, становления личности, ценностные ориентации.

Annotation. The article focuses on various approaches to the problem of deviant behavior among teenagers in foreign and domestic researches. It reveals the concept of deviant behavior and describes the factors that affect its occurrence in adolescence.

Keywords: deviation, deviant behavior, correction, material well-being, adolescent, prevention, socialization of personality, personality formation, value orientations.

Введение. На современном этапе развития общества проблема девиантного поведения подрастающего поколения стоит особо остро. Существует множество причин негативного характера, которые приводят к различным девиациям. К ним можно отнести массовую глобализацию, свободный доступ к информационным ресурсам, экономическое неравенство, развитие демократических процессов, а также различные социальные явления. Молодое поколение выступает против несправедливости, неравенства и устаревших или навязываемых нравственных принципов. Достаточно часто такой протест может перейти в особо опасные формы и принести вред окружающим.

В современном обществе взаимодействие между личностью, семьёй и социумом происходит на фоне качественного изменения общественных отношений, которые вызывают не только положительные, но и отрицательные реакции в различных сферах социальной жизни. Диапазон трудностей, возникающих в процессе приспособления представителей различных социальных групп к современной рыночной экономике, приводит к деформации межличностных связей, разобщенности поколений, враждебности и агрессивности к окружающим.

Формулировка цели статьи. Девиантное поведение подростков - это распространенный феномен, который сопровождает процесс социализации и

Педагогика

УДК 387.14

кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна
Федерального государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Цыплакова Светлана Анатольевна
Федерального государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Захаров Сергей Владимирович
Федерального государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Царева Инесса Алексеевна
Федерального государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье авторами рассматриваются основные характеристики социального партнерства в системе профессионально-педагогического образования. Определено, что сущность современной парадигмы профессионально-педагогического образования как проектировочной основы для разработки программ социального партнерства предполагает одной из приоритетных задач образования считать владение обучающимися методологией творческой деятельности, методологией прогнозирования и проектирования условий, процессов и результатов будущей профессиональной деятельности. Образовательная система, работающая в режиме социального партнерства, становится активным субъектом саморазвития и развития социума. Определено, что ожидаемыми результатами проектной деятельности для организации и субъектов в рамках социального партнерства являются создание эффективной системы индивидуального психолого-педагогического сопровождения студентов на всех этапах обучения в образовательной системе социального партнерства, и организация специальной психолого-педагогической, организационно-педагогической, управленческо-педагогической помощи преподавателям, студентам, родителям.

Ключевые слова: профессионально-педагогическое образование, проект, проектная деятельность, социальное партнерство.

Annotation. In the article the authors consider the main characteristics of social partnership in the system of professional and pedagogical education. It is determined that the essence of the modern paradigm of vocational education as a design basis for the development of programs related to teaching the students the methodology of creative activity, the methodology for forecasting and developing the conditions, processes and results of future professional activities. The educational system working in the social partnership mode becomes an active subject of self-development and development of the society. It is determined that the expected

results of the project activity for the organization and subjects within the framework of social partnership are the creation of an effective system of individual psychological and pedagogical support for students at all stages of education in the educational system of social partnership, and the organization of special psychological, pedagogical, organizational, pedagogical, teachers, students, parents.

Keywords: professional-pedagogical education, project, project activity, social partnership.

Введение. Социокультурные функции образования в условиях модернизации основаны на понимании системы образования как сферы общественной практики, части социокультурной среды и ее компонентов (культуры, экономики, молодежной политики и др.), как системного интегратора деятельности сферных организаций (социальных заказчиков, партнеров, экспертов оценки качества и эффективности образовательных потребностей и услуг), как инфраструктуры общественного развития, которая обеспечивает динамику разнообразия и дифференциации образовательных услуг, технологии социализации и воспитания личности, развития региональной общественной и социокультурной системы.

Формулировка цели статьи. Основной целью статьи является исследование модернизации образовательного учреждения в педагогическую систему социального партнерства, что требует сравнительного анализа предпроектной ситуации и прогнозируемого результата развития.

Изложение основного материала статьи. Для предпроектной ситуации эффективного функционирования образовательного учреждения высшего образования характерно:

– направленность на передачу новому поколению знаний и опыта, улучшение копии настоящего, приобретение знаний, умений, навыков как цели образования в готовом виде, жесткость и заданность образовательно-воспитательных программ, обособленное функционирование подразделений учебного заведения, единичные нововведения извне как локальные программы изменений;

– выделение главной задачи человека в образовании как понимание сущности мира, науки, производства с целью изменения для удовлетворения потребностей личности и общества, обеспечение профессиональной подготовки людей, занятых в сфере науки и производства;

– понимание гуманизации образования как приобщение личности к науке и производству, освоение способов деятельности, механизмов трансляции и репродукции, в которых запрограммированы все действия человека;

– ориентация системы на среднестатистического обучаемого, оценка результатов деятельности с точки зрения социально-нормативных требований.

Предпроектная ситуация поступательного развития высшей профессиональной школы как системы социального партнерства характеризуется:

– включением в комплексный прогнозируемый результат саморазвития системы моделей и механизмов формирования профессиональной компетентности будущих специалистов, приобретение умений учиться, здесь и теперь, не вредя другим, потребностей приобретения первичных умений в

6. Лепешинский Н.Н. Адаптация опросника «Шкалы психологического благополучия» К.Рифф [Текст] / Н.Н.Лепешинский // Психологический журнал. – 2007. – №3. – С. 24-37.

7. Лунякова Л.Г. Одинокие матери – хранительницы ценности семьи [Текст] / Л.Г.Лунякова // Саралиева З.М. Программа и тексты к учебному курсу «Семья – клиент социальной работы». Часть 1. – Н.Новгород: Изд-во НИСОЦ, 2002. – С. 355-362.

8. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен [Текст] / Р.В.Овчарова. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 496 с.

9. Семенова Л.Э. Субъективный смысл материнства у женщин, имеющих и не имеющих детей [Электронный ресурс] / Л.Э.Семенова, Е.В.Кожина // Вестник Мининского университета. – 2013. – №1(1). – URL: http://vestnik.mininuniver.ru/reader/search/subektivnyy-smysl-materinstva-u-zhenshchin-imeyushch/ (дата обращения: 27.07.2017)

10. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи [Текст] / В.М.Целуйко. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 272 с.

11. Шамионов Р.М. Критерии субъективного благополучия личности: социокультурная детерминация [Текст] / Р.М.Шамионов // Известия Саратовского университета. – Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2015. – Том 4. – Выпуск 3. – С. 213-218.

12. Шевеленкова Т.Д. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) [Текст] / Т.Д.Шевеленкова, П.П.Фесенко // Психологическая диагностика. – 2005. – №3. – С. 95-129.

13. Ryff C.D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being [Text] / C.D.Ryff // Journal of Personality and Social Psychology. – 1989. – Vol. 57. – P. 1069-1081.

Исходя из представленных в таблице 2 данных, можно видеть, что средние значения степени выраженности состояний депрессии и фрустрации у женщин-монородителей оказались на порядок выше аналогичных значений замужних матерей. В частности, уровень депрессии большинства матерей из неполных семей свидетельствует о наличии у них маскированной депрессии, соответствующей субдепрессивному состоянию ($\bar{x}$=61,4; δ=5,6). Для сравнения у матерей из полных семей в большинстве своем присутствует легкая степень депрессии, а у некоторых из них это состояние вообще приближено к уровню его отсутствия ($\bar{x}$=54,3; δ=4,5). В свою очередь уровень фрустрации женщин-монородителей свидетельствует о наличии высокой степени выраженности этого состояния, хотя и не критической ($\bar{x}$=7,2; δ=2,1), тогда как у замужних матерей имеет место либо полное отсутствие состояния фрустрации, либо его незначительная степень выраженности ($\bar{x}$=3,9; δ=1,7).

Проведение сравнительного статистического анализа с использованием t-критерия Съюдента позволило убедиться в достоверной значимости выявленных в исследовании различий, подтвердивших наше предположение о существенном преобладании у женщин-монородителей в отличие от матерей из полных семей негативных эмоциональных состояний (депрессия: t=5,27 при p≤0,001; фрустрация: t=6,60 при p≤0,001).

Выводы. Итак, обобщая результаты проведенного нами исследования, мы можем говорить о том, что на психологическое благополучие и эмоциональное самочувствие матерей, воспитывающих детей раннего возраста, значительное влияние оказывает тип их семьи и, в частности, фактор замужества, который обеспечивает женщинам большую уверенность в завтрашнем дне, ощущение внутренней свободы и контроля за обстоятельствами, а также большую эмоциональную стабильность. В то же время заметим, что, учитывая результаты одного из наших предыдущих исследований [9], мы вполне допускаем мысль о том, что особенности психологического благополучия женщин-монородителей могут также во многом зависеть и от самих причин возникновения материнской семьи, т.е. фактора вынужденности – сознательности монородительства женщины, что должно стать предметом научного анализа в рамках специально организованного сравнительного исследования.

Литература:

1. Викторов О.Н. Неполная семья и воспитание [Текст] / О.Н.Викторов, Я.Г.Николаева. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 159 с.
2. Гаврилица О.А. Чувство вины у работающей женщины [Текст] / О.А.Гаврилица // Вопросы психологии. – 1998. – №4. – С. 65-70.
3. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка [Текст] / А.И.Захаров. – М.: Просвещение, 1993. – 126 с.
4. Калабихина И.Е. Российская неполная семья: перспективы и реалии [Текст] / И.Е.Калабихина. – М.: ТЕИС, 2010. – 264 с.
5. Кочубей Б.И. Мужчина и ребенок [Текст] / Б.И.Кочубей. – М.: Знание, 1990. – 76 с.

условиях перемен, приобретения знаний в деятельности, имитирующей будущую социально-профессиональную деятельность;

– согласованием проектов и программ деятельности подразделений и субъектов образовательной организации;

– гибкостью, интегративностью образовательных программ, производственных и педагогических практик, постоянным инновационным процессом управления качеством образования на основе анализа характера и результатов деятельности.

Сущность современной парадигмы профессионального образования как проектировочная основа для разработки программ социального партнерства направлена на перевод системы образования от человека-средства к человеку-цели, что предполагает:

– одной из приоритетных задач образования считать владение обучающимися методологией творческой деятельности, методологией прогнозирования и проектирования условий, процессов и результатов будущей профессиональной деятельности;

– научную основу деятельности систем и субъектов профессионально-педагогического образования прогнозировать и проектировать на концепциях психологии инновационного мышления, мысленном эксперименте, технологии творчества.

Образовательная система, работающая в режиме социального партнерства, становится активным субъектом саморазвития и развития социума.

Развивающаяся организация выбирает стратегию изменений в ряде направлений:

– системе целеполагания коллективов и партнеров;

– организационной структуре и условиях труда;

– системе ресурсного обеспечения образовательного процесса, процессов социализации личности в образовании;

– расширении и углублении партнерских связей и отношений;

– модернизации содержания образования и технологий взаимодействия, обучения, воспитания, управления процессом и системами;

– проектировании моделей и механизмов формирования профессиональной направленности, профессионального становления дополнительного образования, организации свободного времени, педагогической среды и др.;

– проектировании индивидуальных маршрутов саморазвития, карьерного и профессионального роста.

Социальное партнерство в деятельности образовательного учреждения передает часть функций социальной сферы системе непрерывного многоуровневого профессионального образования, что актуализирует исследования проблем ресурсного обеспечения стратегий социально-педагогического развития личности и социума через образование и позволяет выстроить системные связи философии образования, социологии образования, теории и практики социального управления, психологии управления.

Проблемно-ориентированный анализ теории и практики социального партнерства как способа организации эффективного взаимодействия образовательного учреждения и социума дает возможность выделить наиболее

приоритетные и решаемые в условиях программно–целевой деятельности направления развития организации:

– проблема стратегического развития образовательного учреждения обеспечивает перевод образования из сферы услуг в средство и технологию социальной политики по социализации, воспитанию и развитию обучающихся;

– проблема проектирования развития социального партнерства как сложной, динамичной системы в профессиональном образовании позволяет обеспечить включение каждого студента в учебную работу и формирование у него умений учиться, используя современные информационные и образовательные технологии, формирование ценностей здорового образа жизни, привычек здоровьесберегающего поведения;

– проблема определения качества и ресурсов обеспечения проектной деятельности образовательного учреждения как системы социального партнерства позволяет определить социальные функции образования и его партнеров, формировать новый тип отношений образовательного учреждения и социума, систему прогнозов и механизмы реализации моделей развития образовательного учреждения как социально – педагогические технологии педагогизации среды социума;

– проблема разработки критериев оценки промежуточных и конечных результатов проекта развития системы социального партнерства позволяет определить уровень ответственности образовательного учреждения за результаты работы, проводимые в обществе, границы возрастной, психической, физиологической, социальной нормы взаимодействия в образовательном пространстве, механизмы управления качеством образования.

Интеграция разных типов и форм содержания образования в образовательном учреждении социального партнерства позволяет оптимизировать и рационализировать процесс преподавания за счет модернизации образовательных программ и внедрения технологий нового поколения, нового типа содержания образования, которое бы способствовало развитию мышления, сознания, познания и способов действий обучающихся.

Интеграция содержания образования позволяет ввести в систему новые типы знаний, ликвидировать отставание системы образования от существующего процесса развития науки и практики.

Процесс обновления содержания образования в образовательной системе социального партнерства задает смысл учебной деятельности, позволяет прогнозировать модели объединения студентов, преподавателей, партнеров по образовательной деятельности и родительскую общественность в единую общность, члены которой разделяют общие цели развития, поиска, участвуют в совместных проектах и имеет концептуальную основу, смысл которой раскрывают проектные идеи.

Потенциальными и действующими партнерами образовательного учреждения являются педагоги, студенты, родители, сфера здравоохранения, сфера социальной защиты, средства массовой информации, система повышения квалификации специалистов образования, органы административной власти.

Перед партнерами стоят задачи:

– образование превращается в систему социальных технологий и выступает ядром внутренней интеграции (подструктуры и субъекты вуза),

того, по некоторым параметрам изучаемого феномена в пользу этих испытуемых были зафиксированы ярко выраженные статистически значимые различия, а именно: по шкале автономии (t=4,63 при p≤0,001) и шкале управления окружением (t=6,43 при p≤0,001), а также по общему уровню психологического благополучия личности (t=2,58 при p≤0,05). Иными словами, именно замужние женщины-матери, разделяющие заботу о ребенке / детях со своим супругом, чувствуют себя более уверенными, свободными, компетентными в управлении повседневными делами, способными осуществлять контроль за происходящим и эффективно использовать различные жизненные обстоятельства.

При этом также стоит отметить тот факт, что в целом по большинству компонентов психологического благополучия обе группы наших испытуемых демонстрируют показатели среднего уровня, а значит, признаки психологического неблагополучия личности встречаются достаточно редко и характеры только для некоторых наших испытуемых (причем все они за исключением одной женщины из числа матерей-монородителей). В то же время по шкалам автономии и управления окружением у замужних женщин-матерей констатированы показатели высокого уровня, чем в свою очередь и объясняется наличие ярко выраженных статистически значимых различий в их пользу.

Таким образом, согласно полученным нами данным, абсолютное большинство наших испытуемых можно назвать психологически благополучными матерями. Однако, как мы и предполагали, более высокие показатели психологического благополучия (как по общему уровню, так и по отдельным компонентам) наблюдаются у женщин-матерей из полных семей, тогда как женщины-монородители оказываются менее благополучными, что может негативно отражаться на воспитании и развитии их детей.

Как уже отмечалось выше, для получения дополнительной информации относительно эмоционального состояния матерей из полных и неполных семей, которое также оказывает влияние на психологическое благополучие женщин, мы провели сравнительное изучение степени выраженности у наших испытуемых депрессии и фрустрации.

Все полученные в этом плане результаты нашли свое отражение в таблице 2.

Таблица 2

Степень выраженности состояний депрессии и фрустрации у матерей, воспитывающих детей раннего возраста

Испытуемые	Уровень депрессии ($\bar{x}\pm\delta$)	Уровень фрустрации ($\bar{x}\pm\delta$)
Женщины-монородители	61,4±5,6	7,2±2,1
Матери из полных семей	54,3±4,5	3,9±1,7
t-критерий Съюдента	**5,27 (p≤0,001)**	**6,60 (p≤0,001)**

Для выявления особенностей психологического благополучия матерей из разных типов семей нами использовался опросник «Шкалы психического благополучия» К.Рифф в модификации Т.Д.Шевеленковой и П.П.Фесенко [12], а для дополнительной диагностики степени выраженности негативных эмоциональных состояний испытуемых «Шкала самооценки депрессии» У.Цунга в адаптации Т.И.Балашовой и методика «Определение состояния фрустрации» В.В.Бойко.

В качестве испытуемых в нашем исследовании приняли участие молодые женщины-матери, воспитывающие детей раннего возраста, в количестве 60 человек; из них 26 женщин-монородителей и 34 матери из полных семей.

Кратко опишем полученные нами результаты.

Обратимся к данным таблицы 1, где нашли отражение показатели степени выраженности основных компонентов психологического благополучия женщин-матерей из полных и монородительских семей.

Таблица 1

Степень выраженности основных компонентов и общий уровень психологического благополучия матерей, воспитывающих детей раннего возраста

Испытуемые	Шкалы ($\bar{x}$±δ) / уровни						Общий балл
	1	2	3	4	5	6	
Женщины-монородители	62,75± 11,97	52,75± 9,16	54,5± 11,44	67,75± 8,47	64,51± 8,85	61,75± 11,22	369± 54,37
	Ср.	Ср.	Ср.	Ср.	Ср.	Ср.	Ср.
Матери из полных семей	69± 7,18	64,5± 6,72	74± 7,18	67± 9,23	70± 9,25	66,5± 6,67	411± 48,22
	Ср.	Выс.	Выс.	Ср.	Ср.	Ср.	Ср.
t-критерий Стьюдента	2,00	**4,63****	**6,46****	0,27	1,92	1,63	**2,58***

Примечание: шкала 1 – положительные отношения с другими; шкала 2 – автономия; шкала 3 – управление окружением; шкала 4 – личностный рост; шкала 5 – цель в жизни; шкала 6 – самопринятие.

$\bar{x}$ – средние значения; δ – стандартные отклонения от средних значений.

Выс. – высокий уровень; Ср. – средний уровень.

* – значимость различий на уровне $p \leq 0{,}05$; ** – значимость различий на уровне $p \leq 0{,}001$.

Как можно видеть из таблицы 1, практически по всем компонентам психологического благополучия, равно как и по его общему уровню, за исключением аспекта личностного роста, более высокие показатели наблюдаются у женщин-матерей, воспитывающих детей в полной семье. Более

ядром внешней интеграции (базовые отрасли и ведомства на всех уровнях управления);

– образование через механизм социального партнерства включает подрастающее поколение в новые и перспективные, социально значимые виды труда и профессий, конструктивные способы разрешения конфликтов, проблем социализации в социуме;

– на основе открытых социальных проектов в образовательной системе социального партнерства осуществляется новый тип образования.

Также, актуализируются проблемы и задачи воспитания в системе социального партнерства:

– выравнивание следствий асоциальности информационного общества, бездуховной информации;

– проектирование здорового социума вокруг зон становления и взросления личности, безопасной социальной среды;

– обеспечение адаптивной социализации, самоопределения личности в здоровом социуме, анализ состояния реализации прав и свобод обучающегося и коррекция этого состояния силами образования.

Ориентировочной основой для проектирования моделей и механизмов воспитания в системе социального партнерства могут послужить разработанные в теории социальных систем три модели технологий социального партнерства.

Административно-идеологическая технология предполагает прямое прикрепление к организованным молодежным объединениям производственных и других структур, что позволит решать эффективно и системно культурно-социальные задачи, обеспечить мотивацию на образовательно-развивающие услуги системы образования и партнеров, сгладит комплекс отчуждения образования и социума.

Социализационная технология признает, что дифференциация общества будет продолжаться по этническому, конфессионному, социальному, социокультурному направлениям, поэтому целесообразно осуществлять в образовании программы социализации личности в определенное сообщество, формирования чувства толерантности (терпимости) по отношению к другим мировоззренческим позициям и ценностям, разработки стандартов социальной компетентности молодежи и подростков в моделях и механизмах социального партнерства.

Технология самоопределения личности в изменяющемся социуме наиболее перспективна в современных условиях модернизации многоуровневой системы образования, так как позволяет проектировать и решать следующие воспитательные задачи в условиях социального партнерства:

– проектирование вокруг образовательных систем здорового и эффективно работающего социума в виде общностей, проектных групп, коалиций представителей разных социальных и профессиональных групп населения;

– создание разнообразных общностей вокруг самоопределяющейся личности;

– решение задач позиционного самоопределения студентов через создание «дружественных общественных сред взросления»;

– создание вокруг муниципальных образовательных учреждений и в системе воспитательной работы образовательного учреждения инфраструктурно-сетевых проектов, обеспечивающих формирование безопасной среды взросления, в которой можно получить представление о зоне ближайшего развития, разнообразные консультации, информации, задания для участия в проектах, правовую помощь, помощь в профориентации;

– обеспечение государством в лице образования равных возможностей для всех по отношению к собственному будущему и освоению богатств культуры.

Выводы. Таким образом, ожидаемыми результатами проектной деятельности для организации и субъектов в рамках социального партнерства являются создание эффективной системы индивидуального психолого-педагогического сопровождения студентов на всех этапах обучения в образовательной системе социального партнерства, и организация специальной психолого-педагогической, организационно-педагогической, управленческо-педагогической помощи преподавателям, студентам, родителям.

Литература:

1. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Политеоретические основы профессионально-педагогического образования // Вестник Мининского университета. 2016. № 3 (16). С. 2.

2. Маркова С.М., Петровский А.М. Развитие системы социального партнерства в вузе // В сборнике: Модернизация педагогического образования в контексте глобальной образовательной повестки сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции по проблемам разработки и апробации новых модулей программ бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки - Специальное (дефектологическое) образование), предполагающих академическую мобильность студентов вузов педагогического профиля (непедагогических направлений подготовки) в условиях сетевого взаимодействия. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2015. С. 225-228.

3. Маркова С.М., Цыплакова С.А. Образовательная система: управление и социальное партнерство: учебное пособие / Мининский университет. Нижний Новгород, 2016.

4. Огородова М.В., Быстрова Н.В., Уханов А.Ф. Особенности реализации социального партнерства в образовательном пространстве школы // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. - 2016. – № 7 (часть 5) – С. 888-890

Так, согласно имеющимся в научной литературе данным, в настоящее время существуют разные подходы к пониманию сущности этого феномена, среди которых, в частности, следующие:

- отождествление психологического благополучия с субъективным ощущением счастья и общей удовлетворенностью жизнью, которые обусловлены преобладанием у личности положительного эмоционального фона [12];

- определение психологического благополучия как сознательного выбора личностью позитивного способа мышления, т.е., другими словами, зависимость психологического благополучия от позитивно переживаемых и воспринимаемых личностью субъективно значимых жизненных событий и сфер бытия [11];

- понимание психологического благополучия как состояния, возникающего вследствие реальной возможности удовлетворения личностью ее базовых потребностей, в числе которых потребность в автономии, компетентности и связи с другими (теория самодетерминации Р.Райана и Э.Диси) [6];

- трактовка психологического благополучия как комплексного образования, структуру которого составляют шесть основных компонентов, а именно: самопринятие, позитивные отношения с окружающими, автономия, управление окружающей средой, цель в жизни и личностный рост (комплексный подход К.Рифф) [12; 13].

На наш взгляд, последний подход можно считать, во-первых, не противоречащим, другим выше изложенным подходам, а, во-вторых, в каком-то смысле объединяющим их все. Кроме того, именно в рамках подхода К.Рифф был разработан специальный опросник, позволяющий изучать те аспекты психологического благополучия, которые составляют его структуру [12].

В рамках своего исследования мы использовали этот опросник для диагностики структуры психологического благополучия женщин-матерей, воспитывающих детей раннего возраста. При этом наш научный интерес к содержательным аспектам психологического благополучия матерей был обусловлен тем, что именно их самочувствие и удовлетворенность жизнью являются одними из важнейших факторов психологического развития детей, что особенно актуально в период раннего детства (младенчество и ранний возраст), когда ребенок еще большей частью беспомощен и по максимуму зависит от ухаживающих за ним взрослых, которыми, как известно, в большинстве случаев являются матери.

Наше исследование носило сравнительный характер (в нем сравнивались показатели психологического благополучия женщин-матерей из полной и монородительской семьи, возникшей по причине разрыва отношений женщины с отцом ее ребенка / детей) и было выполнено в русле так называемого emic-подхода, поскольку в центре нашего внимания оказались представительны только одной социальной группы – женской.

Нами была сформулирована следующая гипотеза: у женщин-монородителей в отличие от матерей из полных семей будут наблюдаться более низкие показатели основных компонентов психологического благополучия и более высокие показатели таких негативных эмоциональных состояний, как депрессия и фрустрация.

Введение. Известно, что в последнее время в нашей стране, как и во всем западном мире, постоянно растет число неполных или так называемых монородительских семей, абсолютное большинство из которых являются материнскими [4 и др.]. Некоторые из такого рода семей возникают вследствие разводов, другие изначально создаются вне контекста брачных (супружеских) отношений, в том числе и по причине сознательного монородительства матери, т.е. нежелания женщины вступать в брак при наличии желания воспитывать ребенка [9]. Разумеется, условия развития и воспитания ребенка / детей в полной и неполной (монородительской) семье оказываются совершенно различными, как с материальной (финансовой) точки зрения, так и в плане воспитательных ресурсов, точнее характера возможных влияний со стороны значимых близких взрослых. И дело здесь не только в том, что в материнских семьях имеет место отцовская депривация детей, но и в психологических особенностях самой женщины-матери, несущей полную и, как правило, неразделяемую ни с кем ответственность за все аспекты семейного благополучия и развития ребенка. Поэтому не случайно, как показывают некоторые исследования [1; 2; 3; 4; 5; 8; 10 и др.], неполная (материнская) семья обычно создает такие условия, при которых ребенку может реально уделяться гораздо меньше внимания в силу физической и эмоциональной перегруженности матери, являющейся единственным родителем, что к тому же нередко сопровождается возникновением у женщины чувства вины и как следствие приводит к деструктивному компенсаторному поведению в отношении ребенка. Кроме того, многие женщины-монородители (особенно те, кто стали таковыми вынужденно) отличаются повышенной тревожностью и обреченностью в отношении возможного будущего, как для себя, так и для своего ребенка [3; 7; 8; 9 и др.], а также склонны превращать своего ребенка в своеобразный «буфер» для уменьшения нервного напряжения, усталости и эмоциональной неудовлетворенности. Понятно, что все выше перечисленные и некоторые другие условия не могут не оказывать существенного влияния на самочувствие детей, воспитывающихся в материнских семьях, специфике их познавательного, эмоционального и социально-личностного развития.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является изложение результатов сравнительного исследования, посвященного содержательному анализу некоторых аспектов психологического благополучия женщин-матерей из разного типа семей (полная и вынужденная монородительская), воспитывающих детей раннего возраста.

Изложение основного материала статьи. Необходимо сказать, что проблема психологического благополучия женщин-матерей является крайне актуальной и значимой для решения многих прикладных вопросов, касающихся как личностного становления самих матерей, возможности их самореализации и общей удовлетворенности жизнью, так и развития и воспитания детей – будущего поколения граждан. Однако, к сожалению, на сегодняшний день приходится констатировать тот факт, что в российской психолого-педагогической науке и практике эта проблема поднимается и обсуждается пока крайне редко.

Вполне возможно, что одна из причин такого положения дел связана с отсутствием общепринятой трактовки самого феномена психологического благополучия личности.

Педагогика

УДК 378.178

кандидат исторических наук, доцент Волкова Татьяна Сергеевна
Пермская государственная сельскохозяйственная академия (г. Пермь);
кандидат исторических наук, старший преподаватель
Тетерин Вадим Игоревич
Пермская государственная сельскохозяйственная академия (г. Пермь)

ПРОБЛЕМЫ ПРЕВЕНЦИИ НАРКОЗАВИСИМОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗОВ ПЕРМСКОГО КРАЯ

Аннотация. В работе представлены результаты конкретного социологического исследования, проведенного в государственном вузе для изучения эффективности антинаркотического воспитания и оценки уровня безопасности образовательной среды в данном учебном заведении. Рассмотрена проблема созависимости и возможных профилактических и корректирующих действий в решении этого вопроса со стороны администрации, учебно-вспомогательного персонала и преподавательского коллектива.

Ключевые слова: наркозависимость, созависимость, молодежь, студенты, общая превенция, безопасная образовательная среда, воспитательный процесс.

Annotation. The paper presents the results of a specific social research conducted in a state institution of higher education for the study of the efficiency of antidrug education and the estimation of the educational space safety level in that educational institution. The problem of co-dependency and possible preventive and corrective actions in solving this question from the administration, auxiliary educational and teaching staff was studied.

Keywords: addiction, youth, students, Universal prevention, safe educational environment, educational process.

Введение. Успехи в организации процесса обучения обучении напрямую связаны с воспитанием гармонично развитых личностей, здоровых физически и психологически.

Одной из актуальных задач в связи с этим по-прежнему играет профилактика наркомании и иных форм зависимости и, главное, выявление таких проблем на ранних стадиях.

Употребление наркотиков студентами высших учебных заведений является серьезной проблемой во всем мире. Как показало социологическое исследование, проведенное в 2013 году в Иране и Таджикистане [10], студенты в этих странах принимают активное участие в торговле наркотическими веществами. Практически каждому пятому из принявших участие в опросе знакомые или друзья предлагали попробовать наркотики. Почти половина отметила, что высокий уровень наркозависимости среди взрослого населения является фактором, определяющим склонность молодежи следовать подобной модели. Среди других причин студенты выделили: семейные проблемы, безработицу, отсутствие возможности для занятий спортом и отдыхом, а также личностные особенности, не позволяющие отказаться от предложений третьих

лиц. В целом более половины респондентов признали влияние пристрастия к наркотикам на учебный процесс как сильное или очень сильное.

В условиях глобализации, Россия не может избежать аналогичных проблемм, но стремиться минимизировать их последствия, уделяя основное внимание превенции наркозависимости.

Позиция и намерения Российского государства в этом отношении представлены в таких документах как «Стратегия государственной антинаркотической политики Российской Федерации до 2020 года» [1] и «Национальная стратегия действий в интересах детей» [2]. На уровне муниципальных образований субъектов Российской федерации основными документами являются Целевые антинаркотические программы.

В качестве вспомогательных/альтернативных методов мониторинга процесса осуществления государственных программ превенции наркозависимости, могут и должны быть использованы экспертные оценки, в том числе, преподавательского сообщества.

Нельзя не заметить, что проблема формирования здоровой среды для обеспечения процесса обучения в вузах России привлекает внимание многих российских ученых, в том числе, занимающихся преподавательской деятельностью.

Если проанализировать опубликованные работы таких исследователей как Р.В. Смирнова, Н.И. Абдуллаева, Н.В. Филинова, С.В. Матвеева, П.А. Матвеев, А.В. Пономарев, В.А. Багулина, Л.Ф. Мирзаянова, Н.О. Давыдова, И.И. Черемушникова, С.В. Нотова, Е.С. Барышева, Н.В. Гривко, Т.А. Сманцер [3, 4, 5, 6, 7, 8, 9], то бросается в глаза многообразие предлагаемых подходов к решению проблемы создания безопасной образовательной среды, в том числе интерактивной. Все перечисленные авторы возлагают большие надежды (к сожалению, без убедительной аргументации) на интерактивные средства коммуникации как средства максимально эффективной первичной профилактики наркомании.

Среди наиболее информативных исследований, дающих возможность оценить результативность осуществления государственных программ по профилактике наркозависимости на региональном уровне, стоит отметить статью А.Б. Пушкаренко [7]. В ней описаны механизм и результаты опроса, проведенного в девяти государственных вузах Томска и Северска. Обращает на себя внимание размер выборки в данном исследовании (более двадцати двух тысяч респондентов), а также выводы автора, которые отчасти расходятся с широко распространенными суждениями. В частности, автор заявляет об отсутствии высокой степени корреляции между личностными проблемами и употреблением психоактивных веществ. Основной причиной употребления наркотиков для студентов, по его мнению, является «желание просто получить удовольствие от ощущений» [7, с. 48].

Традиционный для вузов Российской Федерации комплекс мероприятий по воспитанию здорового образа жизни, описан многими исследованиями. Типичным примером может служить статья Е.В. Романовой о профилактике наркомании в Чувашском государственном университете [8]. Судя по представленным фактам, профилактика наркозависимости рассматривается педагогическим коллективом этого учебного заведения как важный и необходимый элемент учебной и воспитательной работы. В качестве пропагандистов здорового образа жизни в этом вузе выступают преподавате-

Психология

УДК 159.922.1

доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры практической психологии Семенова Лидия Эдуардовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет)» (г. Нижний Новгород);
доцент кафедры практической психологии Чевачина Анна Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет)» (г. Нижний Новгород);
аспирантка кафедры практической психологии Родионова Ирина Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет)» (г. Нижний Новгород)

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ МАТЕРЕЙ ИЗ РАЗНЫХ ТИПОВ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В данной статье обсуждается проблема психологического благополучия женщин-матерей, имеющих детей раннего возраста, как возможного фактора, влияющего на воспитание и развитие ребенка. Представлены результаты выполненного в русле emic-подхода сравнительного исследования, посвященного изучению некоторых аспектов психологического благополучия матерей из полных и монородительских семей, возникших по причине разрыва отношений женщины с отцом ее ребенка / детей. Приводятся фактические данные, свидетельствующие о наличии у женщин-монородителей в отличие от матерей из полных семей более низких показателей психологического благополучия, как по его общему уровню, так и по его отдельным компонентам, и более высоких показателей состояний депрессии и фрустрации.

Ключевые слова: женщины-матери, монородительство, психологическое благополучие, эмоциональные состояния, полные семьи, материнские семьи, дети раннего возраста.

Annotation. This article discusses the problem of psychological well-being of mothers with young children as a possible factor that influences the upbringing and development of the child. Presents the results performed in line with the emic approach, comparative studies on some aspects of psychological well-being of mothers of full and monologically families that result from the breakup of a woman with the father of her child / children. It provides actual evidence of the presence of women monaragala unlike the mothers from full families indicators of psychological well-being on a General level and in its individual components, and higher States of depression and frustration.

Keywords: mothers, monardella, psychological well-being, emotional state, full family, maternal family, children of early age.

проявлениях агрессии. Мастера спорта от спортсменок-разрядниц отличаются большей спонтанной, рефлексивной (ситуация фрустрации) и рациональной, конструктивной (ситуация напряженной тренировки) агрессией.

3. У женщин уровень проявляемой агрессии оказывается фактором, сопутствующим спортивному успеху.

Литература:

1. Берковиц Л. Агрессия. Причины, последствия и контроль [Текст] / Берковиц Л. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2001. - 510 с.

2. Бэрон Р. Агрессия [Текст] /Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – СПб.: Питер, 2000. – С. 352.

3. Ильин Е. П. Психология агрессивного поведения [Текст] / Ильин Е.П. – СПб.: Питер, 2014. – 368 с.

4. Огуречников Д.Г. /Огуречников Д.Г., Линтварев А.Л., Шаяхметова Э.Ш. // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта: Крымский Федеральный университет им. В.И. Вернадского. – 2017. – №55-7. – С. 340-347.

5. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности [Текст] А.А. Реан // Психологический журнал. – 1996. – №5. – С. 3-18.

6. Сафонов В.К. Агрессия в спорте [Текст] / В.К. Сафонов. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2003. – 124 с.

7. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии [Текст] / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2002. – 350 с.

кураторы первых курсов и студенты-активисты (волонтеры и спортсмены). Специализированные мероприятия, относящиеся к проблематике наркозависимости, в этом вузе проводятся в рамках общероссийских акций. Приведенные автором статьи сведения не позволяют определить, имеют ли эти мероприятия в данном учебном заведении какие-либо оригинальные черты.

Формулировка цели статьи. Мониторинг ситуации по превенции наркозависимоси в Пермском крае, в том числе в студенческой среде, обусловлено теми же обстоятельствами, что и в иных территориях Российской федерации. На сегодняшний день, количество зарегистрированных наркоманов в крае превышает пятнадцать тысяч человек, причем более половины из них – несовершеннолетние. Несмотря на определенные усилия, которые предпринимаются органами государственной власти и общественностью, ситуация кардинально не меняется в течение длительного периода времени. Следовательно, мониторнг процесса превенции нарко - и иных форм зависимости, необходим для постоянной корректировки действий в этом направлении.

Анкетный опрос, результаты которого представлены в статье, был осуществлен Центром социально-психологических исследований ФГБОУ ВО Пермская ГСХА по поручению Антинаркотической комиссии Пермского края, с целью пополненния базы данных для мониторинга.

В опросе приняли участие двести студентов, проживающих в четырех общежитиях ПГСХА. В окончательную выборку было включено сто девяносто анкет. В опросе приняли участие студенты, обучающиеся по программе бакалавриата, в возрасте от 18 до 21 года. Анкетирование было проведено во внеучебное время, в период с 01.05.2016 по 06.06.2016 года. Учитывая однородность генеральной совокупности, использовалась одноступенчатая стихийная выборка.

Для опроса научными сотрудниками Центра была разработана авторская анкета, состоящая из четырнадцати вопросов, направленная на изучение:

- уровня общих знаний респондентов по проблемам, связанным с различными формами зависимостей, в том числе, от психоактивных веществ;
- оценки эффективности традиционных профилактических мероприятий по борьбе с распространением психоактивных веществ, проводимых в вузах РФ;
- эффективности существующих форм информационного обеспечения превенции различных видов девиантного поведения;
- готовности студенческого сообщества к сотрудничеству с администрацией по противодействию распространения психоактивных веществ в учебных заведениях.

Изложение основного материала статьи. Анализ полученных данных показал, что проблемы, связанные с употреблением психоактивных веществ, являются актуальными для половины респондентов.

Постоянный интерес к теме проявляет десятая часть опрошенных студентов (10,0%). Время от времени проблемы, связанные с наркотиками и наркозависимостью, становятся предметом разговора ещё у трети респондентов (31,6%).

Можно предположить, что актуальность темы связана с комплексом причин. Однако бросается в глаза низкий уровень знаний респондентов относительно предмета.

Оказалось, что около трети опрошенных студентов имеют крайне неопределенные представления о психоактивных веществах и возможных последствиях их воздействия на человеческий организм. Отвечая на вопрос «Как вы считаете, может ли возникнуть зависимость от наркотика после первого приема наркотического вещества?», более трети участника опроса (34,2%) признали свою полную неосведомленность. Мало того, пятая (21,6%) респондентов уверена, что возникновение зависимости после первого приема наркотического вещества невозможно. Почти половина (41,6%) из тех, кто якобы разбирается в механизме воздействия на организм человека курительных смесей (ароматические миксы, спайс), все же посчитала необходимым дополнить свой ответ глаголом «догадываюсь».

Значительная доля респондентов (42,1%) не имеет представлений о предусмотренных в российском законодательстве санкциях за правонарушения, связанные с распространением и употреблением химических веществ.

Итак, сведения, которыми обмениваются опрошенные студенты в повседневной коммуникации относительно психоактивных средств, вряд ли можно назвать достоверными и достаточными.

Научно обоснованными данными, скорее всего, пользуются чуть более пятнадцати процентов опрошенных. То есть те, кто запомнил беседы, проведенные специалистами (врачами-наркологами или представителями правоохранительных органов).

Примерно такое же количество опрошенных студентов (13,7%), имели возможность получить сведения от «бывших наркоманов».

Учитывая вышеприведенные данные, нужно признать, что эффективность разъяснительных мероприятий, проводимых общеобразовательными школами и вузами Пермского края, требует серьезной коррекции.

Показательно отношение информантов к традиционным способам распространения антинаркотической по содержанию информации. Так, более трети информантов (36,8%) говорят о «бесполезности» лекций и бесед. Вместе с тем 46,8% участников опроса полагают, что с помощью этих мероприятий можно получить дополнительную информацию, которая поможет принять решение в сложных жизненных ситуациях. А каждый шестой из опрошенных посчитал необходимым дополнить, что результат подобных мероприятий во многом зависит от его организаторов.

Как видим, примерно половина опрошенных готова получать дополнительную для себя информацию относительно механизмов действия и последствий применения психоактивных веществ.

Как показали ответы респондентов, студенты, за исключением индифферентно настроенных (ответ «мне не интересна эта информация» - 27,9%), в большей степени ориентированы на получение сведений из профессиональных источников: устных (от врача, психолога - 30,5%), печатных (специальная литература - 17,9%). В меньшей степени - от преподавателей вуза (16,8%) или телепередач (14,2%).

Важно заметить, что не обладая достаточными знаниями относительно последствий применения психоактивных веществ, подавляющая часть опрошенных (две трети) знает конкретные места, где в городе Перми можно купить наркотики. В первую очередь в клубах и на дискотеках/вечеринках. Так считают 37,9% ответивших. Во-вторых, через Интернет - 24,2% ответов. В –

тренировки. В группе женщин мастеров спорта установлен самый высокий уровень агрессии (34,2), в то время как у разрядниц наблюдается снижение уровня агрессии (25,3) даже в ситуации фрустрации. В беседах со спортсменками нам не удалось найти объяснения этому факту. Тренеры же отмечали, что мастера спорта на соревнованиях или в контрольных схватках преображаются, становятся другими, нежели в обычных ситуациях. В ответах на вопрос, в чем отличие женщин мастеров спорта от разрядниц, тренеры подчеркивали, что первые «активнее, решительнее», даже «агрессивнее».

Женщины мастера спорта по боксу отличаются от спортсменок низших разрядов большим диапазоном агрессии в моделируемых ситуациях (соответственно 22,9-34,2 и 25,3-27,0). И главное отличие состоит в резком увеличении уровня агрессии в ситуации напряженной тренировки.

Айкидо. Значимые различия в проявлениях агрессии у спортсменок в группе айкидо обнаружены в ситуациях фрустрации и на тренировке. Отметим, что в ситуации напряженной тренировки получены абсолютно такие же результаты, как по группе боксеров (мастера спорта - 34,2, разрядницы - 25,4). По группе мастеров не установлено значимых различий в уровне агрессии в ситуациях фрустрации и тренировки (32,2 и 34,2). Следует отметить, что для спортсменок в этих видах спорта получен наибольший разброс индивидуальных показателей агрессии и агрессивности. Тренерами и спортсменками (не мастерами) мастера спорта характеризуются как резкие, вспыльчивые.

Складывается такое впечатление, что значимым фактором, стимулирующим спортивные достижения в айкидо у женщин, является определенная раскованность в проявлениях природной агрессии.

Циклические виды спорта (легкая атлетика). Уровень агрессии в ситуации покоя у мастеров спорта (18,4) ниже, чем у разрядниц и статистически соответствует показателям агрессивности. В ситуации фрустрации отмечаются достоверные различия в показателях агрессии у мастеров спорта и перворазрядниц, причём женщины мастера спорта демонстрируют наибольшую агрессию. В ситуации тренировки уровень агрессии у женщин мастеров спорта и разрядниц достоверно не различаются (23,6 и 22,4). Как было отмечено ранее, спортсменки 1-2-го разрядов не стремятся к спортивным высотам, но привычка тренироваться проявляется в том числе в изменении уровня агрессии – следует настраивать себя на выполнение тренировочного задания, заставлять себя мобилизоваться.

Таким образом, особенности видов спорта, касающиеся степени допустимости агрессивного поведения спортсменок в рамках правил, накладывают отпечаток, на проявление их агрессии. Так, в циклических видах спорта отмечено отсутствие агрессии у спортсменок различных квалификаций. Лояльность вида спорта к проявлению агрессии в рамках правил поляризует спортсменок по выраженности ситуативных ее проявлений, высокий уровень агрессии выявлен у спортсменок мастеров спорта лишь в ситуации фрустрации.

Выводы:

1. Виды спорта, в которых правилами допускается агрессия спортсменок, в большей степени оказывают влияние на женщин, формируя у них типично мужские черты агрессивного поведения.

2. Чем выше уровень спортивного мастерства, тем больше различия в

Таблица 2

Значения показателей агрессивности и агрессии у спортсменок разных видов спорта в экспериментально моделируемых ситуациях (n=36)

Обследуемая группа в разных видах спорта	Агрессивность	Агрессия		
		С1	С2	С3
Бокс: мастера спорта, разрядницы	22,6 24,2	22,9* 26,6	27,9 27,0	34,2* 25,3
Айкидо: мастера спорта, разрядницы	24,1 23,2	26,2 26,4	32,2* 28,3	34,2* 25,4
Легкая атлетика: мастера спорта, разрядницы	23,6* 18,4	18,4* 19,5	29,2* 22,4	23,6 22,4

*Примечание: * – достоверность различий $p \leq 0,001$*

По показателю агрессивности не установлено достоверных различий между представительницами разных видов спорта и разного уровня спортивной квалификации (табл. 2). Исключение составляют спортсменки в циклических видах (мастера спорта – 23,6, разрядницы – 18,4). Следует отметить, что спортсменки 1-2-го разрядов по легкой атлетике и лыжным гонкам не ставят перед собой цель достигнуть каких-либо высот в спорте. Как они отмечают, их цель – заниматься спортом для себя, это уже привычка тренироваться и получать удовольствие от занятия спортом.

По проявлениям агрессии в моделируемых ситуациях получены следующие данные (табл. 2):

1. В ситуации покоя значительно ниже уровень агрессии у спортсменок в циклических видах спорта. Только у спортсменок в группе айкидо нет различий между группами разного уровня спортивной квалификации.

2. В ситуации фрустрации получены наибольшие значения агрессии по всем группам спортсменок во всех видах спорта, за исключением разрядниц в циклических видах.

3. В ситуации напряженной тренировки получены наиболее различающиеся данные по видам спорта. По группе циклических видов различия не достоверны. По группе боксеров более агрессивны разрядники, а по группе айкидо – мастера спорта.

Бокс. Показатели агрессивности и агрессии в ситуации покоя в группах мастеров спорта (22,6 и 22,9) и разрядниц (24,2 и 26,6) статистически не различаются, но у разрядниц уровень агрессии в ситуации покоя значительно выше по сравнению с мастерами спорта. В ситуации фрустрации между ними нет существенных различий (27,9 и 27,0). Картина резко изменяется в ситуации

третьих - на городском рынке (13,2%). Каждый шестой участник опроса назвал возможным местом покупки учебные заведения. Учитывая, что опрос проводился для иногородних респондентов, следует признать, что информационная система распространителей психоактивных веществ, действует весьма эффективно.

Дальнейшее поведение респондентов, имеющих достоверные сведения о местах распространения психоактивных веществ, может быть обусловлено множеством факторов. Однако, разумно было бы предположить, что не в последнюю очередь оно зависит от норм и ценностей, принятых в той или иной социальной группе.

Результаты проведенного анкетирования показывают, что студенты, участвовавшие в опросе, большей частью самодистанцируются от проблемы наркозависимости, воспринимают ее отстраненно. Так, отвечая на вопрос «Какое чувство взывают у вас наркоманы?», подавляющее большинство участников опроса ответили «пренебрежение» (41,9%) или «безразличие» (27,7%).

Вместе с тем, более трети респондентов (35,2%) характеризуют свое отношение к наркоманам как сострадание.

Показательны в этой связи ответы респондентов на вопрос анкеты «Что бы вы предприняли, если бы узнали, что ваш сокурсник употребляет наркотики?».

Пятая часть участников опроса (22,6%) не считают наркоманию общественной проблемой («ничего бы не сделали, [это] его [сокурсника] дело»), то есть девиантным поведением.

Из тех, кто рассматривает наркотическую зависимость в качестве общественно значимого вопроса, более двадцати поцентов расчитывают в его решении на помощь профессионалов. Чуть меньше (17,9%) считают борьбу с наркоманией семейным делом. Только каждый седьмой из проанкетированных готов рассматривать в качестве помошников администрацию вузов (деканат).

Примерно четверть ответивших (26,3%) рассчитывает на свои возможности (ответ «поговорил бы с ним и предложил свою помощь»). В данном случае эту позицию следует рассматривать как завышенную самооценку, которая может породить другую серьезную проблему – созависимость. Тем более, что как было указано выше, примерно такое же количество респондентов испытывает к наркоманам такое чувство как сострадание.

Однозначного отношения к вузу, как структуре, способной/не способной оказать реальное содействие обществу в решении проблем нарко и иных форм зависимостей, студенческое сообщество пока не выработало.

Так, в нашем случае, отвечая на вопрос «нужно ли проводить тестирование молодых людей на употребление наркотических веществ в высших учебных заведениях?», мнения разделились. Третья часть ответила отрицательно (31,1%), примерно столько же утвердительно (33,7%), и остальные - затруднились с ответом (35,2%).

Идея выявлять распространителей наркотических средств с помощью анонимных сообщений, собираемых в специальных ящиках желтого цвета, судя по ответам респондентов, также не вызывает понимания и поддержки. В эффективности подобной инициативы сомневается половина участников

анкетирования: ответы «эффект от них [ящиков] незначительный» (34,7%); «они не нужны, потому что не помогают» (20,5%).

Особо отметим ответы респондентов, готовых воспользоваться данным способом доведения информации о распространении наркотических веществ до администрации вуза. Примерно десятая часть опрошенных студентов полагает, что желтые ящики для анонимных сообщений - «очень важное средство борьбы» (9,5%), почти столько же утверждают, что уже «пользовались ими» (8,4%). Ответ «не знал, но могу им воспользоваться» отметили 10,5% участников опроса.

На основе проведенного анкетирования можно выявить перспективные, с точки зрения студентов, каналы получения информации и профилактики наркозависимости среди студентов.

Важным для респондентов оказались визуальные формы презентации информации: фильмы (для 27,3%) и телепередачи (для 14,2%) про наркотики и наркоманов.

Формы мероприятий, в которых готовы принимать участие студенты, связаны с активными массовыми действиями социального (акции молодежи против наркотиков - 35,3%) или обучающего (семинары, тренинги по профилактике наркомании - 23,7%) характера. Индивидуальные формы оказались не востребованными.

Учитывая выше сказанное, следует признать, что система профилактики наркозависимости, выстроенная в рамках Пермской государственной сельскохозяйственной академии, требует определенной коррекции.

Выводы. Итак, на основании результатов опроса можно сделать выводы, которые с определенной долей уверенности можно экстраполировать на ситуацию, складывающуюся на текущий момент в учреждениях высшего профессионального образования Пермского края.

Во-первых, иногородние студенты (живущие в общежитиях) хорошо осведомлены о местах и способах распростанения наркотиков и иных психоактивных веществ.

Во-вторых, отношенение к группе зависимых от психоактивных веществ в студенческой среде неоднозначно. Одинаково часто встречается пренебрежение/безразличие/сострадание.

В-третьих, зависимость не рассматривается этой группой студентов как деликвентное поведение. Как потенциальную угрозу две трети опрошенных рассматривают только наркоманию, хотя и не для себя лично.

В-четвертых, студенты готовы участвовать в мероприятиях информационного характера, однако в том случае, если информация предоставляется специалистами узкого профиля, а не кураторами или студентами-активистами.

В-пятых, значительная часть респондентов неадекватно оценивают (переоценивают) свои возможности в отношении зависимых, что является опасным фактором для формирования созависимости.

В-шестых, причины скептического отношения студентов к некоторым мероприятиям, проводимым вузами в рамках современного образовательного процесса, требуют более обстоятельного анализа.

Учитывая локальный и практикоориентированный характер проведенного исследования, было бы опроменчиво экстраполировать полученные результаты на обстановку, складывающуюся в других вузах.

ограничение агрессии; 3) легкая атлетика – отсутствие агрессии. Спортсменки в рамках каждого вида спорта составили две группы: группу «мастера спорта», в которую вошли мастера спорта международного класса и мастера спорта, и группу «разрядники», которую составили спортсменки 1-го и 2-го разрядов. Таким образом, планирование исследования предусматривало создание достаточно однородных выборок по конкретным переменным. В таблице 1 представлен количественный состав участниц исследования по видам спорта и уровню спортивной квалификации.

Для оценки агрессивности как проявления психического свойства личности и агрессии как проявления психического состояния использовали методику Басса - Дарки, экспресс-методику Спилбергера «Шкала агрессии – агрессивности». Все испытуемые были обследованы по методике Басса-Дарки и трижды заполняли анкеты по методике Спилбергера: в спокойной обстановке (С1) в ситуации обмана (С2) и в ситуации напряженной тренировки – для спортсменов, в ситуации экзамена – для студенток, когда преподаватель ставил заниженную, по мнению студентки, оценку (С3). Результаты обследования по этой методике обсуждались с каждой испытуемой, их мнения и комментарии были использованы при интерпретации данных.

Таблица 1

Обобщенная выборка испытуемых

Обследуемая группа	Группа по виду спорта		
	Бокс	Айкидо	Легкая атлетика
Мастера спорта	4	4	5
Разрядницы	5	9	9
Всего	9	13	14

Математико-статистическая обработка полученного материала проводилась при помощи программного обеспечения Microsoft Exsel 2007 и программного пакета Attestat с использованием общепринятых методов вариационной статистики. В ходе математической обработки вычислялись средняя арифметическая величина результатов тестирования (М); t- критерий Стьюдента (критический уровень значимости при проверке статистических гипотез в данном исследовании принимали равным 0,05) [7].

Изложение основного материала статьи. В таблице 2 представлены средние арифметические значения оценки агрессивности и агрессии по методике Спилбергера в экспериментально моделируемых ситуациях – в ситуации покоя (С1), ситуации фрустрации (С2), ситуации напряженной тренировки (С3). Оценка достоверности различий между показателями агрессии в разных ситуациях свидетельствует о значимой динамике показателей, а различия в динамике показателей по грудам спортсменов об особенностях видов спорта.

consisted of athletes from 2nd class to master of sports of international class and of a student who is not regularly engaged in particular sport, ranging in age from 18 to 24 years. It is revealed that in women, the level of exhibited aggression is a factor, related to sports success.

Keywords: level of aggression and aggression, the situation of peace, the situation of frustration, the situation strenuous workout.

Введение. Исследования агрессии и агрессивного поведения привлекают внимание специалистов из области психологии личности, психологии мотивации, психологии девиантного поведения, криминалистов [2, 4, 5]. Проводились исследования мотивации агрессивного поведения, уточнение понятий косвенной физической агрессии и косвенной вербальной агрессии и исследования о связи черт личности с агрессивным поведением [1, 3]. Последние выявили то, что наибольший вклад в агрессивное поведение несут вспыльчивость, обидчивость, мстительность.

Известно, что обязательным условием спортивных соревнований является наличие импульса агрессии. Соревнование рассматривается как «отрегулированное правилами агрессивное действие». Важным фактором детерминации форм агрессивного поведения является альтернатива «победа – поражение». Победитель избавляется от своей агрессии разрешенными способами [6]. Наличие агрессии предполагается и у побежденного. Агрессия используется спортсменами как фактор воздействия на противника, как средство переломить неблагоприятно вкладывающийся ход соревнования [3].

Анализ теоретических и эмпирических исследований показал, что существуют некоторые различия между спортсменами-агрессорами и спортсменками-агрессорами [3]. Эти различия обычно относятся на счет генетических или социальных факторов. С одной стороны, утверждается, что мужчины уже на генетическом уровне запрограммированы на большую склонность к агрессии, чем женщины. С другой стороны, во многих культурах считается, что представители мужского пола не только являются, но и должны быть грубее, самоуверенное и агрессивнее женщин.

Однако эти исследования не касаются спорта, где женщины-спортсменки для достижения спортивного результата должны проявлять определенный уровень агрессии и агрессивности. Поэтому целью данного исследования стало выявление уровня проявления агрессии и агрессивности у женщин-спортсменок в различных видах спорта и в экспериментально моделируемых ситуация.

Формулировка цели статьи. Целью данного исследования было выявление особенностей проявления агрессии и агрессивности у женщин-спортсменок.

Организация и методы исследования. В работе были использованы следующие методы: анализ литературных источников, педагогический констатирующий эксперимент, математико-статистический анализ.

Исследование проводилось на базе детско-юношеской школы №4 г. Уфы. Обобщенную выборку испытуемых составили спортсменки от 2-го разряда до мастера спорта международного класса и студентки, не занимающиеся регулярно конкретным видом спорта, в возрасте от 18 до 24 лет. По степени выраженности агрессии во время спортивных действий были выбраны следующие виды спорта: 1) бокс – поощрение агрессии; 2) айкидо –

Вместе с тем, полученные данные вряд ли характеризуют уникальную ситуацию и, следовательно, могут служить иллюстративным материалом для характеристики болевых точек современного образовательного процесса в вузах России.

Литература:

1. Указ Президента Российской Федерации от 9 июня 2010 года № 690 «Об утверждении Стратегии государственной антинаркотической политики Российской Федерации до 2020 года».
2. Указ Президента Российской Федерации от 1 июня 2012 года № 761 «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы».
3. Багулина В.А. Воспитательная работа в вузе как средство профилактики наркомании // Известия КГТУ. 2008. № 13. С. 194-197; Давыдова Н.О., Черемушникова И.И., Нотова С.В., Барышева Е.С., Гривко Н.В., Сманцер Т.А. Медико-социальное сопровождение образовательного процесса в многопрофильном университете // Современные проблемы науки и образования. 2011. № 6. С. 74.
4. Мирзаянова Л.Ф. Проектирование ситуаций возникновения и преодоления кризиса творческого развития студентов средствами совместной превентивной деятельности // Психология обучения. 2011. № 3. С. 109-124.
5. Пономарев А.В. Теория и практика первичной профилактики наркомании в вузе // Интеграция образования. 2006. № 4. С. 92-98.
6. Пушкаренко А.В. О некоторых итогах социально-психологического тестирования студентов томских вузов, направленного на раннее выявление незаконного потребления наркотических средств и психотропных веществ // Высшее образование сегодня. 2016. № 3. С. 47-52.
7. Романова Е.В. Опыт работы по профилактике употребления психоактивных веществ со студентами Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова // Антинаркотическая безопасность. 2016. № 1 (6). С. 63-67.
8. Смирнова Р.В., Абдуллаева Н.И. К вопросу о создании безопасной образовательной среды вуза как условия эффективной профилактики наркомании среди молодежи // Мир науки. 2016. Т. 4. № 3. С. 4.
9. Филинова Н.В., Матвеева С.В., Матвеев П.А. Образовательная среда как фактор профилактики наркомании в социальном ВУЗе // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51. С. 196-201.
10. Afkhami Aqda M, Kamali Zarch M, Shokorawa N. The Effect of drug addiction on Education from University Students' Point of View // Journal of Community Health Research. 2013. 2 (1). pp. 59-69.

Педагогика

УДК 378.147

доктор педагогических наук, доцент
Донина Ирина Александровна
Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого (г. Великий Новгород);
аспирант Донина Екатерина Евгеньевна
Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого (г. Великий Новгород)

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА СТАНОВЛЕНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье раскрывается роль аксиологического подхода в процессе становления правовой культуры руководителей общеобразовательных организаций и его сущность в данном контексте, приводятся основные принципы аксиологического подхода, выделяются типы ценностных ориентаций руководителя, обусловленных развитием современной нормативно-правовой базы и проникновением рыночных отношений в образование: личностный, социальный и организационный.

Ключевые слова: правовая культура руководителя общеобразовательной организации, становление культуры руководителя, аксиологический подход.

Annotation. The article reveals the role of the axiological approach in the process of formation of general educational organization leaders' legal culture and its essence in this context. The main principles of the axiological approach are given. The types of managerial value orientations determined by the modern regulatory framework development and market relations penetration into education are distinguished: personal, social and organizational.

Keywords: legal culture of the general educational organization leaders, development of the leader's culture, axiological approach.

Введение. Современное гражданское общество и тенденции развития образования в Российской Федерации требуют переосмысления исторически сложившихся и формирования новых смысловых полей, связанных с пониманием сущности современной успешной школы. Согласно исследованиям, «отличительными чертами современного российского образования являются: усиление конкуренции среди общеобразовательных организаций, переход многих из них в статус автономных, финансирование по системе «деньги следуют за учеником», усиление миграционных процессов, динамичное развитие инклюзии, изменение ценностей потребителей образовательных услуг, внимание со стороны родителей (законных представителей) обучающихся к беспрекословному соблюдению правовых норм, а так же контроль законодателя за исполнением требований постоянно совершенствующегося законодательства» [5, 22]. Обозначенные тенденции актуализируют становление философии права в качестве методологической основы деятельности общеобразовательной организации. Новые смыслы приобретают известные категории как «взаимодействие», «сотрудничество», «качество образования», «философия права», «удовлетворенность», «ресурсы»,

9. Ельцова Е. В. Социально-психологические детерминанты личности подростка со склонностью к бродяжничеству // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. – 2011. – № 24. – С. 927–932.
10. Словарь русского языка XI-XVII вв. Вып. 19. – М.: Наука, 1994. – 272 с.
11. Российское законодательство X-XX веков: в 9 томах. Т. 5. / Отв. ред.: Индова Е.И.; Под общ. ред.: Чистяков О.И. - М.: Юрид. лит., 1987. – 528 с.
12. Клюева Н.Ю. Психология бездомного и бездомности // Сибирский психологический журнал, 2011. – № 41. – С. 15-19.
13. Воронцова В. Треть россиян готова запретить бродяжничество и отправить бомжей в спецлагеря // «Новые известия», 18 сентября 2014 г. [Электронный ресурс] http://www.demoscope.ru/weekly/2014/0611/gazeta030.php (дата обращения 01.08.2017)
14. Долгова В.И., Мельник Е.В. Методика диагностики эмпатии Юсупова И.М.// Эмпатия и коммуникативная компетентность. – Челябинск: Изд-во «АТОКСО». – 2007. – С. 229-233.

Психология

УДК 159. 962

доцент Огуречников Денис Георгиевич
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» (г. Уфа);
старший преподаватель Ягудин Денис Радикович
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» (г. Уфа);
старший преподаватель Еремеев Вячеслав Юрьевич
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» (г. Уфа);
преподаватель Петров Владимир Васильевич
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» (г. Уфа);
профессор Шаяхметова Эльвира Шигабетдиновна
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический
университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа)

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИИ И АГРЕССИВНОСТИ У ЖЕНЩИН- СПОРТСМЕНОК

Аннотация. В статье представлены результаты анализа особенностей проявления агрессии у женщин-спортсменок. Исследование проводилось на базе детско-юношеской школы по боксу №4 г. Уфы. Обобщенную выборку испытуемых составили спортсменки от 2-го разряда до мастера спорта международного класса и студентки, не занимающиеся регулярно конкретным видом спорта, в возрасте от 18 до 24 лет. Выявлено, что у женщин уровень проявляемой агрессии оказывается фактором, сопутствующим спортивному успеху.

Ключевые слова: уровень агрессии и агрессивности, ситуация покоя, ситуация фрустрации, ситуация напряженной тренировки.

Annotation. The article presents the results of the analysis of the peculiarities of manifestations of aggression in women athletes. The study was conducted in schools for children and youth in Boxing №4 of Ufa. Generalized sample of subjects

2) 51,2% респондентов высказали сожаление в отношении бездомных и желание помочь им деньгами, продуктами питания и т.д.;

3) 46,3% опрошенных студентов заявили о необходимости обустройства большего количества ночлежек, приютов для бездомных;

4) 7,3% респондентов предложили изолировать бездомных от общества;

5) 24,4% опрошенных студентов высказали пожелание обеспечить бездомных работой;

6) 9,8% респондентов отметили безразличие к судьбе бездомных;

7) 19,5% опрошенных студентов предложили переселить бездомных в сельскую местность и заставить трудиться.

Результаты психодиагностики и анкетирования показали несколько отличные данные от общероссийских, более лояльное отношение к бездомным: по сравнению с 30% респондентов «Левада-Центра», предлагающих наказывать за бродяжничество путем помещения в особые лагеря, лишь 7,3% респондентов Пермской ГСХА предложили изолировать бездомных от общества, а 19,5% – мерой по ресоциализации бездомных называют переселение в сельскую местность с обязательным трудом.

Выводы. Оказание помощи бездомным людям, попавшим в сложную жизненную ситуацию, является задачей не только благотворительных организаций, частных лиц, но и государственных учреждений, применяющих на практике Федеральный закон РФ от 8 октября 2001 г. «Об основах законодательства Российской Федерации о профилактике бездомности и ресоциализации бездомных». Одновременно с созданием государством благоприятных нормативно-правовых условий для восстановления гражданских прав бездомным, существенным моментом в профилактике бездомности является осознание молодежью данной социальной проблемы и принятие участия в ресоциализации бездомных.

Литература:

1. Закон РСФСР от 27.10.1960 г. «Об утверждении Уголовного кодекса РСФСР» (вместе с «Уголовным кодексом РСФСР»)" [Электронный ресурс] http://base.garant.ru/10107063/#friends (дата обращения 01.08.2017)

2. Закон «О внесении изменений и дополнений в Уголовный кодекс РСФСР, Уголовно-процессуальный кодекс РСФСР и кодекс РСФСР об административных правонарушениях» от 05.12.1991 г. № 1982-I [Электронный ресурс] https://zakonbase.ru/content/base/27570 (дата обращения 01.08.2017)

3. Официальный сайт благотворительной организации Ночлежка [Электронный ресурс] https://homeless.ru (дата обращения 01.08.2017)

4. Шляков А. В. История русского бродяжничества // Вестник Северо-Осетинского гос. ун-та им. К.Л Хетагурова, 2015. – № 2. – С. 126-130.

5. Шляков А.В. Бродяжничество в истории русской культуры / дис…канд. соц. наук – Тюмень, 2008. – 177 с.

6. Горчева А.Ю. Нищенство и благотворительность в России: Рос. журнал как источник сведений о социальных приоритетах государства / А.Ю. Горчева. – М., 1999. – 223 с.

7. Японские бомжи [Электронный ресурс] http://japanesedolls.ru/index/0-1139 (дата обращения 01.08.2017)

8. Золотарева Л.К. Личностные особенности людей, склонных к бродяжничеству (на примере подростков) / дис. ... канд. психол. наук – Хабаровск, 2004. – 237 с.

«доверие», «партнерство», «рынок образовательных услуг», «потребитель», «лояльность», «правовая культура современного руководителя образовательной организации», «развитие правового сознания педагогического коллектива», «имидж образовательной организации», «коммуникационная политика», «законность действий руководителя образовательной организации», «инновационное развитие» и т.д.

Принимая точку зрения В.И. Шкатуллы, что *«образовательное право* – является отраслью права, регулирующей образовательные отношения» [8], отметим, что правовая и, в честности, нормативно-правовая деятельность расширяет свои границы и все больше составляет профессиональную деятельность директора школы. Она включает не только действия по планированию и реализации стратегического плана развития общеобразовательной организации путем разработки и внедрения локальных актов; реализацию задач по взаимодействию с ключевыми партнерами на основе законности; создание условий для эффективного локального правотворчества педагогического коллектива.

Актуализации проблемы также способствовали изменения в законодательстве Российской Федерации в сфере образования. Так, одним из существенных изменений, внесенных в Закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее Закон) - является тот факт, что термин «образовательное учреждение» заменяется на термин «образовательная организация». Это предполагает кардинально иной взгляд на характер профессиональной деятельности его руководителя. С точки зрения закона, образовательной организацией называется «некоммерческая организация, осуществляющая на основании лицензии образовательную деятельность в качестве основного вида в соответствии с целями, ради достижения которых такая организация создана» [6]. Термин «организация» усиливает самостоятельность субъекта, предоставляет возможность активного взаимодействия с потребителями образовательных услуг и развития предпринимательства, предполагает возможность переноса на управление общеобразовательной организацией общих законов менеджмента, что подчеркивает необходимость еще более эффективного правового взаимодействия сторон образовательного процесса.

В этом же законе дается трактовка сущности термина «общеобразовательная организация» как «образовательной организации, осуществляющей в качестве основной цели ее деятельности образовательную деятельность по образовательным программам начального общего, основного общего и (или) среднего общего образования» [6].

Считаем необходимым отметить, что подвергается существенным изменениям характер управленческой деятельности, поскольку новые тенденции развития образования и изменения в законодательстве Российской Федерации в сфере образования актуализируют развитие новых профессиональных компетенций и личностных качества у руководителей общеобразовательных организаций, которые позволяют обеспечить их профессиональную деятельность без нарушений требований законодательства. Основополагающей становится философия права, предполагающая достижение результатов за счет активного формирования высокого уровня правовой культуры всех участников образовательного процесса путем непрерывного активного правового взаимодействия в рамках правового поля с

учетом принятия потребностей человека как ценности которая школа должна удовлетворить без нарушения закона.

Изложение основного материала статьи. В связи с обозначенными изменениями, возникает целый спектр проблем, которые обусловлены с недостаточной готовностью некоторых руководителей школ к эффективному управлению общеобразовательными организациями в современном правовом поле. Решение эти проблем требует:

- развития ценностных ориентаций руководителей и правовой логики, предполагающей принятие ими категории «правовое взаимодействие, направленное на удовлетворение потребности клиентов» на уровне правоориентированного мировоззрения личности;
- развития способности директоров к системным действиям по внедрению изменений образовательного законодательства в реальную практику управления общеобразовательной организацией;
- формирования готовности педагогического персонала к его становлению субъектом правовой деятельности;
- развития в педагогических коллективах организационной культуры, соответствующей современному представлению об общих канонах права, правовой логике, а также законодательстве Российской Федерации в сфере образования на должном уровне, направленной на активное взаимодействие с субъектами образовательного процесса с целью удовлетворения их образовательных запросов исключительно в рамках правового поля;
- достижения школой отличительных компетентностей за счет интерактивного взаимодействия с макро-, с микро- и внутренней средой общеобразовательной организации в рамках обозначенного законодателем правого поля.

Не секрет, что современная школа в описанных условиях своей эффективностью во многом обязана профессионализму ее руководителя, который характеризуется, в частности, и уровнем его правовой культуры, демонстрируемом в управленческой деятельности.

Не случайно, вопросы развития правовой культуры руководителя общеобразовательной организации являются объектом современного исследований в области педагогики, менеджмента и права. Так, например П.А.Мусиновым рассматриваются организационно-правовые аспекты обеспечения общеобразовательных учреждений, которые по мнению исследователя служат показателем нравственно-правовой компетентности руководящих работников.

А.О. Степанов раскрывая пути и цели формирования профессионального правового сознания и профессиональном правовой культуры руководителей отмечает, что «руководителя …. должно отличать устойчиво положительное отношение к праву и практике его применения, что предполагает максимально высокую степень уверенности в полезности, необходимости и справедливости его применения, а также привычку соблюдать закон», а «правосознание представляет собой сферу сознания личности, где в форме юридических конструкций и оценочных отношений к праву и практике его реализации, а также социально-правовых установок и ценностных ориентаций, регулирующих поведение (деятельность) людей в юридически значимых ситуациях, отражается правовая действительность».

для формирования личности как субъекта деятельности (в том числе, трудовой деятельности) [7].

Как указывает Е.В. Ельцова, существует связь между психологическими характеристиками личности подростков и временем их пребывания в неблагоприятной «уличной» среде: чем дольше подросток находится «на улице», тем больше шансов приобрести более широкий спектр девиаций. Так, подростки, чей опыт нахождения в «уличной» среде превышал один год, кроме бродяжничества были вовлечены в такие девиации, как «воровство», «алкоголь», «попрошайничество», «проституция» [6].

Учитывая важность сформированного отношения к бездомным обычных людей, чиновников, государственных служащих, а также данные социологического опроса «Левада-Центра» о значительном снижении терпимости к бездомным за последние 3 года и предложении возрождения наказания за бродяжничество в виде помещения в особые лагеря [3], автором проведено собственное исследование студентов по методике И.М. Юсупова, направленной на выявление уровеня эмпатии (в том числе, к старикам, незнакомым людям). Так же студентам была предложена авторская анкета для выявления отношения к бездомным и предложения мер по ресоциализации бездомных и предупреждению бездомности.

Эмпирической базой исследования выступает Пермская ГСХА. Субъектом исследования являются студенты Пермской ГСХА. Простую случайную выборку составили студенты Пермской государственной сельскохозяйственной академии очной и заочной форм обучения выпускных курсов, в количестве 140 человек, обоих полов, возраст 20-35 лет: 4 курс направления «Агрономия», 4 курс направления «Техносферная безопасность», 4 курс направления «Строительство», 3 курс направления «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции», 4 курс направления «Агроэкология». Методы исследования: авторская анкета, методика диагностики эмпатии Юсупова И.М. [5].

В результате диагностики уровня эмпатии студентов выявлено следующее:

1) 85,4% опрошенных студентов обладают средним уровнем эмпатии в целом; 7,3% – низким уровнем эмпатии; 7,3% – высоким уровнем эмпатии;

2) 68,3% опрошенных студентов показали средний уровень эмпатии к старикам; 24,4% респондентов с низким уровнем эмпатии к старикам; 7,3% респондентов с высоким уровнем эмпатии к старикам;

3) 78% опрошенных студентов показали средний уровень эмпатии к незнакомым людям; 9,8% респондентов с низким уровнем эмпатии к незнакомым людям; 9,8% респондентов с высоким уровнем эмпатии к незнакомым людям; 2,4% респондентов – очень высокий уровень эмпатии к незнакомым людям.

Результаты диагностики отношения студентов к бездомным по собственной анкете следующие:

1) ни одни из опрошенных студентов не поддержал сложившиеся стереотипы о том, что «все бездомные – алкоголики», «все бездомные – бывшие заключенные», «сами виноваты»; ни одного респондента не раздражает вид, запах бездомных; ни один из опрошенных студентов не высказал негативного отношения к бездомным;

переломом ценностных ориентаций, изменением моделей поведения, пополнением числа бездомных (около 5 млн.) и формированием специфического слоя «придонья», составляющего 5% населения страны [12].

Масштаб проблемы бездомности, бродяжничества, социально-экономические и социокультурные последствия данного явления определяют актуальность изучения и решения данной проблемы.

Помимо объективных социально-экономических причин бездомности, бродяжничества, исследователями отмечаются субъективные личностные особенности людей, склонных к бродяжничеству:

- индивидуально-типологические особенности: психофизические аномалии, проявления типов акцентуации характера, особенности эмоционально-волевой и мотивационно-потребностной, когнитивной сферы;
- социально-психологические особенности: несформированность чувства привязанности к своему ближайшему окружению (особенно, у подростков), формирование потребительско-иждивенческой позиции, несформированность самоидентичности [6].

Согласно экспериментальным исследованиям Н.Ю. Клюевой, посвященным изучению психологии бездомных людей и среды бездомности, были выделены следующие характеристики личности бездомного человека:

- осознание отсутствия близких социальных связей (отсутствие друзей), осознание законов взаимодействия в среде бездомных;
- неготовность взять на себя ответственность за свою жизнь, непринятие контроля своей жизни;
- отсутствие активной позиции в жизни, признание изменения ситуации при отсутствии стимула;
- осознание отсутствия социальных навыков общения с обычными людьми; стыд за собственный социальный статус;
- страх перед неизвестностью жизни;
- одиночество;
- оправдание своих пороков;
- экстернальный локус контроля, обвинение других в своей жизненной ситуации; снижение уровня притязаний;
- осознание отсутствия долговременной жизненной перспективы;
- низкий уровень осмысленности жизни.

Необходимо отметить классификацию бездомных людей в зависимости от ведущей деятельности и места обитания, предложенной Н.Ю. Клюевой: «отрицатели», «реалисты», «соглашатели». Исследователем отмечена прямая зависимость деформации личности от времени бездомности; проанализировано упрощение ведущей деятельности бездомного, регресс способностей, приводящих к существованию, а не к жизни [8].

По мнению Л.К. Золотаревой, экспериментально исследовавшей личностные особенности подростков, склонных к уходу из дома и бродяжничеству, выявлено следующее: низкая мотивация к обучению, низкий уровень произвольного внимания, наличие прямого страха перед агрессией, несформированность потребности продолжения образования и получения профессии, деформация ценностных ориентаций; зависимость поведенческих проявлений от реакции социума, и, как следствие, значительное снижение возможности формирования субъектных свойств личности, являющихся базой

По мнению Т.А. Титаренко «Правовая культура включает в себя знание и понимание права, развитие правового мышления, юридических установок, идей, убеждений, представлений и взглядов, т. е. отражает уровень зрелости правосознания».

Анализ современных исследований позволяет нам рассмотреть правовую культуру руководителя общеобразовательной организации как его интегральную профессионально-личностную характеристику, предполагающую ведущую роль правовой компетенции в профессиональной компетентности руководителя, отражающую его готовность и способность к эффективному управлению правовой и в частности, нормативно-правовой деятельностью общеобразовательной организации в условиях правового государства и рыночной экономики.

При этом очевидно, что руководитель общеобразовательной организации *обладает правовой культурой,* если он умеет: сам осуществлять правовую и нормативно-правовую деятельность; управлять правовой и нормативно-правовой деятельностью педагогического персонала; формировать корпоративную культуру общеобразовательной организации, основу которой составляет философия образовательного права, которая ставит основной своей целью - обеспечение качества образования, удовлетворение образовательных потребностей населения, соблюдение прав педагогического персонала без нарушения норм действующего законодательства.

Становление правовой культуры руководителей общеобразовательных организаций, как и любой процесс, представляет собой последовательный алгоритм, на каждом этапе которого происходит расширение мировоззрения руководителя, наращивание им новых или переосмысление уже имеющихся ценностных ориентаций, формирующихся в течение профессиональной деятельности руководителя (а может быть и всей жизни). Они определяют векторы профессионального развития как в педагогической, управленческой, так и в правовой деятельности руководителя образовательной организации, преемственность этапов становления, направленность самоменеджмента в достижении соответствующих целей и задач.

Под *«становлением правовой культуры руководителей общеобразовательных организаций»* мы понимаем многоуровневый непрерывный процесс повышения их профессиональной культуры за счет наращивания правового потенциала и разрешение противоречий между индивидуальным уровнем развития, глобальными вызовами современного общества и стратегическими ориентирами профессионального становления.

Для более полного понимания сущности понятия «становление правой культуры руководителя общеобразовательной организации», большую значимость приобретает теоретико-методологическая позиция исследователя по отношению к данному феномену.

Основу правовой культуры руководителей общеобразовательных организаций составляет их правоориентировованное мировоззрение и соответствующие ему ценностные ориентации.

Согласно социологическому словарю И.Аберкромби, «ценностные ориентации - важнейшие элементы внутренней структуры личности, сформированные и закрепленные жизненным опытом индивида в ходе процессов социализации и социальной адаптации, всей совокупностью его

переживании и отграничивающие значимое, существенное для данного человека от незначимого несущественного» [1, с. 301].

«С точки зрения аксиологического подхода, ценностные ориентации - это главная ось сознания, которая обеспечивает устойчивость личности, преемственность определенного типа поведения и деятельности и выражается в направленности потребностей и интересов» [9, с. 87].

По мнению Н.Ф. Голованової: «в рамках аксиологического подхода чрезвычайно важно понимание того, что мир ценностей объективен, это сама социокультурная реальность, жизнь человека и общества. Ценности имеют личные проявления - ценностные ориентации (установки, убеждения, интересы, стремления, желания, намерения). Именно ценностные ориентации детерминируют отношения личности к окружающему миру и к самому себе» [2].

Далее ученый отмечает «аксиологический подход основан на процессе понимания и освоения разных ценностей. Данный процесс включает следующие этапы: предъявление ценности в реальных условиях воспитания; первичное оценивание, обеспечение эмоционально позитивного отношения к данной ценности; выявление смысла ценности и ее значения; принятие осознанной ценности; включение принятого ценностного отношения в реальные социальные условия действий; закрепление ценностного отношения в деятельности и поведении» [2].

С точки зрения аксиологического подхода руководитель может быть рассмотрен как личность, определяющая в качестве своей главной цели - поиск возможностей достижения эффективности собственного профессионального саморазвития и своей общеобразовательной организации, что является ключевым звеном его профессионального и личностного правового роста в социальном, личностном и организационном аспектах и что определяет сущность его профессиональной деятельности.

Понятие «правовая культура руководителя общеобразовательной организации», в контексте аксиологического подхода позволяет рассмотреть построить систему дополнительного образования руководителей и профессиональной подготовки будущих директоров общеобразовательных организаций на содержание и технологии, способствующие определению стратегических векторов достижения профессиональной эффективности в современном правовом поле, осознанной интериоризации ими ценностей современного общества исключительно в рамках правового поля образовательного права.

Относительно нашего исследования, аксиологический подход как методология способствует: определению ведущих стратегических ориентиров становления правовой культуры директора школы; исследованию характеристик содержания образования, изучению ценностных оснований, которые позволят директору успешно решать профессиональные проблемы в условиях непрерывных экономических и правовых трансформаций.

Педагогическое сопровождение предполагает создание условий, способствующих более интенсивному формированию как отдельной составляющей правовой культуры, так и понимания её общих закономерностей, принципов и направлений развития.

Становление правовой культуры руководителя в технологии педагогического сопровождения направленного на создание условий,

трудоустройстве трудоспособных, социальное дисциплинирование (создание смирительных домов) [10].

В то же время, собственно милостыня, подаваемая бездомным, признавалась исследователями бродяжничества и попрошайничества безнравственным, развращающим фактором, препятствующим стремлению к заработку, обеспечению семьи [4]. Отмечались следующие психические особенности, характерные для бродяг дореволюционной России: «неумение бороться, покорность обстоятельствам, неряшливость, леность, быстрая утомляемость, страстная любовь к развлечениям, смене лиц» [12].

Особняком находится отношение к бездомным людям в Японии, отличающихся опрятным видом, не злоупотребляющих алкоголем и наркотиками, не связанных с криминальным миром, не просящих милостыню, – отношение как к параллельно существующему миру людей, выбравшему «жизнь на улице в стремлении забыть прошлое и замолить грехи» [14].

Значительное количество исследований, предметом которых является проблема бездомности в современной России, направлены на изучение: общего положения бездомных в современном обществе, бедности как социальной неудачи и адаптации к ней, алкоголизации бездомных людей и др. [8].

В настоящее время по отношению к бездомным людям существуют такие сложившиеся стереотипы, как: все бездомные – алкоголики; все бездомные – бывшие заключенные; все бездомные сами виноваты в своем положении, они не желают работать.

Но, вопреки сложившимся стереотипам, по данным консультационной службы по работе с бездомными благотворительной организации «Ночлежка» г. Санкт-Петербурга основными причинами бездомности на сегодняшний день являются следующие:

- 36% – семейные обстоятельства (из-за конфликтов и желания получить недвижимость родственники выселяют своих близких);
- 22% – трудовая миграция в пределах России;
- 17% – мошенничество при сделках с недвижимостью (чаще в отношении одиноких людей и выпускников детских домов);
- 10% – отсутствие жилья на момент освобождения из мест лишения свободы (смерть родственников, лишение права на общежитие или служебное жилье, не поданные вовремя документы на получение жилья после освобождения);
- 8% – иностранные граждане, лица без гражданства;
- 6% – принудительное выселение;
- 3% – жилье непригодно для проживания;
- 2% – другие причины.

Фактически, при опросе бездомных людей оказалось, что: 12% опрошенных имеют высшее или неполное высшее образование, 44% – среднее, 16% – среднее профессиональное, 14% – неоконченное среднее, 5% – начальное, 9% – без образования [9].

Настоящее время российской действительности, сформированное в результате социокультурного кризиса вследствие распада СССР, экономических кризисов, локальных войн, этнических конфликтов, поляризации доходов различных слоев населения, высокого уровня безработицы (в том числе, скрытой), ускорения процессов восходящей и, в большей степени, нисходящей социальной мобильности, характеризуется

лишь усугубляет проблему бродяжничества и попрошайничества среди взрослого и детского населения.

В связи с тем, что наличие бездомных людей в государстве является определенным критерием благосостояния общества, а отношение к лицам без определенного места жительства (бомжам) других граждан полярно от явной неприязни до искреннего сочувствия и желания помочь, – вопрос бездомности в России является актуальным как для правового урегулирования, так и для социально-психологического осмысления.

Формулировка цели статьи: рассмотреть социально-психологический аспект проблемы бездомности как фактор, влияющий на нормативно-правовое решение данной проблемы, социально-психологическую стабильность общества.

Изложение основного материала статьи. Проблема бездомности, бродяжничества и попрошайничества в мире имеет многовековую историю во многих странах. Законодательно в разные времена бродяжничество классифицировалось как: уголовное преступление, мелкое правонарушение либо асоциальное явление, не являющееся нарушением закона, но способствующим преступным деяниям. Соответственными были и наказания за бродяжничество и попрошайничество в разных странах: от порки, клеймения, рекрутирования в солдаты, направления в исправительные арестантские отделения до ссылки на каторгу в колонии, концлагеря. Особенностью наказания за бродяжничество и попрошайничество в дореволюционной России было выселение в Сибирь после тюремного заключения. В СССР с 1961 г. систематическое бродяжничество считалось уголовным преступлением и предусматривало наказание до двух лет лишения свободы за тунеядство [1]. После распада СССР данная норма закона была отменена, и с 1991 г. бродяжничество в России не является преступлением [2]. Но в некоторых странах (таких, как Англия, Канада) и сегодня сохраняется законодательный запрет на бродяжничество и попрошайничество.

В отличие от законодательных норм, личностное отношение людей к бездомности, бродяжничеству и попрошайничеству в различных культурах и разных эпохах отличалось разнообразными формами проявления.

Так, на Руси относились к бродягам с состраданием, свойственным православным. Причины бродяжничества и психологический портрет бродяг являлись предметом исследования общественных деятелей начала XX века. В частности, на первом съезде русских деятелей по общественному и частному призрению в 1910 г. были обозначены следующие «причины бродяжничества: значительное различие между имущими и неимущими, обеднение крестьян, слабое развитие кустарного промысла, высокие цены на аренду земли, появление фабрично-заводского пролетариата, неудачное и поспешное переселение крестьян в города» [13].

Необходимо отметить, что «общественное призрение» как понятие появляется в XVII в. и согласно «Словаря русского языка XI-XVII вв.» понимается как: благосклонное внимание, отношение, покровительство, забота, попечение [11]. Начиная с XVIII в. приказы общественного призрения функционировали как первые учреждения социальной направленности, включая такие сферы деятельности, как: воспитательную (создание сиротских домов), призрение инвалидов и престарелых (в богадельнях), помощь в

способствующих принятию им ценностей образовательного права и их применению в качестве правового нравственно-морального регулятора в ситуации профессионального или личного выбора.

В контексте аксиологического подхода становится возможным рассмотреть директора школы как личность и как профессионала, и выявить его наиболее приоритетные профессиональные и личные ценности. Как показывает анализ исследований в качестве таких ценностей могут выступать ценности, связанные с его личным, социальным и организационным видением (связанными с такими категориями как успех, потребности человека (потребителя), партнерство, взаимодействие), интериоризацией соответствующих этому видению ценностей за счет осмысления собственных знаний, опыта и событий, происходящих в современном образовательном поле.

Категория «эффективность общеобразовательной организации» позволяет рассмотреть в качестве критерия выбора вектора становления правовой культуры директора школы, необходимо отметить, что она связана с высшими потребностями личности: саморазвитие и самореализация. Ее можно рассматривать в следующих аспектах: социальном, личностном и организационном. *Социальный* аспект отражает изменения в характере взаимодействия руководителей общеобразовательных организаций с потребителями образовательных услуг, общественностью, педагогическим персоналом, признанием и самореализацией в профессиональном сообществе. *Личностный* связан с изменением ценностных ориентаций и профессионально-значимых качеств руководителя, самореализацией им в профессиональной нормативно-правовой деятельности и достижением высокого уровня правовой культуры и уровня правового взаимодействия с субъектами образовательного процесса. *Организационный* аспект связан с развитием корпоративной правовой культуры возглавляемой общеобразовательной организации, обуславливающей эффективность её деятельности в современных условиях.

Огромное влияние на становление правовой культуры руководителя общеобразовательной организации может оказать информационное профессиональное сообщество, направленное на формирование ценностных ориентации, которое включает в себя информационно-профессиональные ресурсы, web - технологии, профессиональное и юридическое сообщество.

Выводы. Подводя итог, считаем необходимым отметить, что становление правовой культуры руководителей образовательных организаций в контексте аскиологического подхода может происходить в условиях информационно-профессионального сообщества, направленного на формирование и развитие новых ценностных ориентаций руководителей, как стратегических ориентиров дальнейшего самосовершенствования и саморазвития.

Литература:

1. Аберкромби И., Хилл С, Тернер В.С. Социологический словарь / Пер. с англ. Казань: Из-во Казанского университета, 2007. 420 с.

2. Голованова Н.Ф. Подходы к воспитанию в современной отечественной педагогике / Педагогика, 2007. № 10. С. 38.

3. Донина И.А. Проблема становления маркетинговой компетентности руководителя образовательного учреждения // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. 2011. № 64. С. 26-28.

4. Донина И.А. Успешность современной общеобразовательной организации как объект управления // Вектор науки Тольяттинского

государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 4 (15). С. 76-79.

5. Донина И.А., Иванова Т.Д. Шерайзина Р.М. Профессиональная подготовка руководителя образовательной организации: маркетингово-компетентностньй подход. СПб.: «Свое издательство». 2013. 186 с.

6. Федеральньй закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации», 29.12.2012 № 273-ФЗ; ред. от 23.07.2013. URL: http://base.garant.ru/70291362/ - Загл. с экрана (дата обращения 10.09.2017)

7. Шерайзина Р.М., Донина И.А. Становление и развитие современного руководителя образовательного учреждения // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 2 (13). С. 309-312.

8. Шкатулла В.И. Образовательное право России URL: https://kartaslov.ru/%D0%BA%D0%BD%D0%B8%D0%B3%D0%B8/%D0%A8%D0%BA%D0%B0%D1%82%D1%83%D0%BB%D0%BB%D0%B0_%D0%92_%D0%98_%D0%9E%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%B5_%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%BE_%D0%A0%D0%BE%D1%81%D1%81%D0%B8%D0%B8/2 - Загл. с экрана (дата обращения 10.09.2017)

9. Ядов В.А. Социальная идентификация личности. М., 2004

Педагогика

УДК 376

магистрант Дудина Ксения Васильевна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

КОРРЕКЦИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА БАЗЕ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ И ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ПРОХОЖДЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО КУРСА ЛЕГО-КОНСТРУИРОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматривается система организации психолого-логопедической работы на основе интегрированного метода лего-конструирования в ходе коррекции диалогической речи старших дошкольников с онр.

Ключевые слова: психолого-логопедическая программа, интегрированный метод, лего-конструирование, диалогическая речь, старшие дошкольники с онр

Annotation. In this article, the system of organization of psychological-logopedic work based on the integrated method of lego-designing in the course of correction of the dialogical speech of GSU students.

Keywords: psychological-speech therapy program, integrated method, lego-construction, dialogical speech, GSU students.

Введение. Проблема развития диалогической речи детей остается одной из самых актуальных в теории и практике логопедии, так как речь, являясь

19. Tajfel, H. An integrative theory of intergroup conflict / H. Tajfel // The social psychology of intergroup relations; W. C. Austin, S. Worchel (eds). – Montrey: Brooks/Cole. – 1979. – P. 158.

20. Tajfel, H. Social identity and intergroup relations / H. Tajfel. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1982.

21. Turner, J. C. Social categorization and the self-concept: A social cognitive theory of group behavior / J. C. Turner // Advances in group process. Theory and research; E. J. Lawler (ed.). – Vol. 2. – Greenwich: Connect., 1985.

22. Turner, J. C. A selfcategorization theory / J. C. Turner [et al.] (eds) // Rediscovering the social group: A selfcategorization theory. – Oxford: Basil Blackwell, 1987. – 426 p.

Психология

УДК 159.9

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

ПРОБЛЕМА БЕЗДОМНОСТИ: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. Статья посвящена анализу отдельных вопросов, связанных с современной ситуацией бездомности в России. Рассмотрен социально-психологический аспект проблемы бездомности. Проведено собственное исследование студентов по методике И.М. Юсупова, диагностирован уровень эмпатии. Изучено понимание и отношение студенческой молодежи к проблеме бездомности, предложены возможные пути решения данной проблемы.

Ключевые слова: бездомность, студенческая молодежь, эмпатия, отношение к бездомным людям, ресоциализация бездомных.

Annotation. The article is devoted to the analysis of separate issues related to the current situation of homelessness in Russia. The author describes socially-psychological aspect of this problem. There was also conducted the own study of students which helped to diagnose the level of empathy and explored the understanding and attitudes of students to the problem of homelessness, proposed possible solutions to this problem. The study was conducted by the method of I.M. Yusupov.

Keywords: homelessness, student's youth, empathy, attitude toward homeless people, re-socialization of the homeless.

Введение. Проблема бездомности в настоящее время обусловлена широким распространением данного социального недуга, преступлениями, совершаемыми как самими бездомными, так и в отношении них.

Эффективные меры борьбы и предупреждения бездомности являются условием социально-психологической стабилизации общества, национальной безопасности. Отсутствие официальной статистики бездомности в России

способствует социально – психологической адаптации личности к своей профессиональной деятельности и профессии в целом.

Литература:

1. Антонова, Н. В. Идентичность педагога и особенность его общения: дис. ... канд. психол. наук / Н. В. Антонова. – М., 1996. – 146 с.
2. Ермолаева, Е. П. Психология профессионального маргинализма в социально значимых видах труда (статья вторая) / Е. П. Ермолаева // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 5. – С. 69–78.
3. Иванова, Н. Л., Конева, Е. В. Социальная идентичность и профессиональный опыт личности / Н. Л. Иванова, Е. В. Конева. – Ярославль, 2003.
4. Климов, Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М.: Изд-во ин-та проектной психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996.
5. Кумырина, Ю. А. Социально-психологический компонент профессиональной идентичности студентов-юристов: дис. … канд. психол. наук / Ю. А. Кумырина. – Ярославль, 2005. – 167 с.
6. Мищенко, Т. В. Становление профессиональной идентичности у студентов педагогического вуза: дис. … канд. психол. наук / Т. В. Мищенко. – Ярославль, 2005.
7. Поварёнков, Ю. П. Формирование профессиональной идентичности (на материале деятельности учителя) / Ю. П. Поваренков // Ярославский педагогический вестник. – 1999. – № 1–2. – С. 79–85.
8. Трандина, Е. Е. Становление профессиональной идентичности у студентов юридического вуза: дис. … канд. психол. наук / Е. Е. Трандина. – Ярославль, 2006. – 186 с.
9. Шнейдер, Л. Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления: дис. ... д-ра психол. наук / Л. Б. Шнейдер. – М., 2001. – 348 с.
10. Goffman, E. The neglected situation / E. Goffman // American anthropologist. – 1964. – Vol. 66. – № 5. – Pt 2. – P. 148–162.
11. Ericson, E. H. Identity: Youth and crisis / E. H. Erikson. – L. 1968.
12. Ericson, E. H. Identity, youth and crisis / E. H. Erikson. – New York: Norton, 1968.
13. Krappman, L. Soziologische Dimensionen der Identitat / L. Krappman. – Stuttgart: Klett, 1969.
14. Labouvie-Vief, G. Age, ego level, and the life-span development of coping and defense processes // Psychology & Aging. – 1987. № 2. – P. 286–293.
15. Marcia J. E. Ego identity status: Relationship to change in self-esteem, «general adjustment» and authoritarianism / J. E. Marcia // Journal of Personality. – 1967. – № 35. – P. 118–133.
16. Mead, G. H. Mind, self and Society / G. H. Mead. – Chicago: The Univ. of Chicago Press, 1946.
17. Perry, W. G., Jr. Forms of intellectual and ethical development in the college years / W. G. Perry Jr. – NY: Holt, Rinehart & Winston, 1970.
18. Riegel, K. F. Adult life crises: A dialectical interpretation of development // In N. Datan & L. H. Ginsberg (Eds.), Lifespan developmental psychology: Normative life crises. – New York: Academic Press, 1975.

средством общения и орудием мышления, возникает и развивается в процессе общения.

У детей с общим недоразвитием речи на фоне системных речевых нарушений задерживается развитие психических процессов и не формируются коммуникативные навыки. Их несовершенство не обеспечивает процесс общения, а значит и не способствует развитию познавательной деятельности, препятствует овладению знаниями. [1]

В дошкольном детстве ребенок овладевает, прежде всего, диалогической речью, которая имеет свои особенности, проявляющиеся в использовании языковых средств, допустимых в разговорной речи.

Л.С. Выготский, изучая соотношения речи и мышления у детей, показал, что все психические процессы у ребенка (мышление восприятие, память, внимание, воображение, целенаправленное поведение) развиваются с прямым участием речи, поэтому можно прийти к выводу, что общее недоразвитие речи сильно влияет на развитие коммуникативно-познавательной деятельности у детей. Уровень общения детей с общим недоразвитием речи во многом определяется уровнем развития речи. Неясная речь ребенка затрудняет его взаимоотношения с людьми, так как они рано начинают понимать недостаточность в речевых высказываниях. Осознание речевой недостаточности рождает у них неуверенность в своих силах, замкнутость, раздражительность, обидчивость, усиливает негативизм. [1]

Нарушение формирования языковых средств затрудняет процесс коммуникации. Это прослеживается на уровне кодирования и декодировании речевого высказывания. [1]

Поэтому чтобы достигнуть эффективных результатов в коррекции диалогической речи вместе с необходимыми, для ее развития, коммуникативными и познавательными умениями, необходимо использовать интегративный метод, который будет включать в себя все компоненты, необходимые для успешной коррекции онр. Анализируя современные логопедические методы и приемы работы, был выбран интегративный метод – лего-конструирование.

Было организовано экспериментальное исследование, которое проводилось на базе дошкольного учреждения ООО СЦ «Greenландия» г. Нижнего Новгорода. В исследовании участвовало 60 детей старшего дошкольного возраста. Анализ речевых карт показал, что 30 детей имели заключение психолого-педагогической комиссии о наличии у них общего недоразвития речи III уровня, что позволило их определить в экспериментальную группу. Остальные дошкольники были определены в контрольную группу. Все обследуемые имели первично сохранное зрение, слух, интеллект. В процессе анализа результатов констатирующего эксперимента была получена развернутая характеристика количественных и качественных особенностей формирования диалогического высказывания, коммуникативных и познавательных умений старших дошкольников с ОНР и детей без нарушений.

Таким образом, анализ проведенных диагностических исследований свидетельствовал, что старшие дошкольники с общим недоразвитием речи значительно отстают от нормально развивающихся сверстников в овладении навыками связной диалогической речи, а так же о недостаточной обращенности воспитателей к развитию мыслительных операций и

коммуникативных умений. В течении проведения констатирующего этапа исследования, был сделан вывод, что дошкольники с онр овладевают лишь самыми простыми формами диалога со сверстниками: нет навыков рассуждения, нет аргументации. У них наблюдаются интерес к сверстникам и многочисленные попытки привлечь к себе их внимание, но диалог не получается: каждый ребенок говорит о своем, не слышит партнера, не отвечает на его высказывания. Результаты констатирующего этапа эксперимента показали необходимость проведения целенаправленной работы по развитию диалогической речи, коммуникативных и познавательных умений у детей с ОНР. Наиболее эффективным, по нашему мнению, является использование в данной работе интегрированный метод: лего -конструирование.

Экспериментальная психого-логопедическая работа по коррекции диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР проводилась в период октябрь 2016 года – май 2017 года. Учитывая результаты констатирующего эксперимента мы методом случайной выборки сформировали две группы детей. В экспериментальной работе принимали участие 15 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи - воспитанники старшей возрастной группы дошкольного учреждения ООО СЦ «Greenландия» г. Нижнего Новгорода, остальные дети были определены в контрольную группу.

Целью нашего экспериментального исследования была эффективная коррекция диалогической речи, на базе развития познавательных и коммуникативных умений у старших дошкольников с помощью интегративного метода лего-конструирования.

Для достижения этой цели мы ставили перед собой комплекс задач:

1. Составить программу по психолого-логопедической работе, направленной на развитие диалогической речи старших дошкольников с ОНР на основе метода лего-конструирования.
2. Активизировать развитие познавательных учебных действий, способствующих развитию психических процессов.
3. Активизировать развитие коммуникативных учебных действий, способствующих развитию сотрудничества со взрослыми и сверстниками.
4. Сформировать грамматическую составляющую речи (согласование числительных с существительным, словообразование глаголов,…).
5. Сформировать и развить правильный длительного выдох.
6. Сормировать произносительную ориентировку, схему собственного тела.
7. Развить мелкую моторику рук.

Формирование диалогической речи детей с ОНР в ДУ осуществлялось как в процессе разнообразной практической деятельности при проведении игр, режимных моментов, наблюдений за окружающим и др., так и на специальных коррекционных занятиях.

Работа по развитию диалогической речи детей включала: коррекционное формирование лексического и грамматического строя речи, целенаправленное речевого этикета, коммуникативных и познавательных предпосылок учебных действий.

Обучение состояло из 3-х этапов:

I этап - формирование вопросно-ответной формы (октябрь-ноябрь).

II этап - овладение диалогическим общением (декабрь-март).

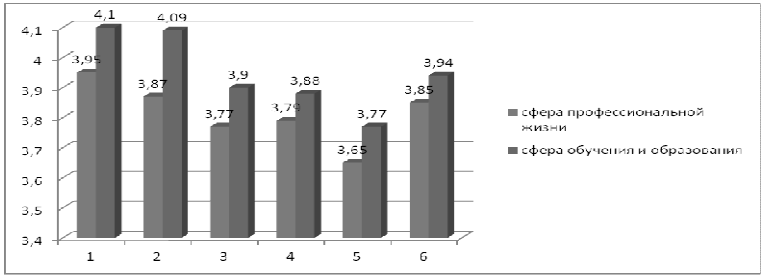


Рисунок 3. Динамика выраженности значимости сферы образования и профессии у студентов разных этапов обучения

Выводы. Проведенное эмпирическое исследование позволяет нам сделать следующие выводы:

1. Анализ динамических изменений содержания образов *«я как врач», «идеал врача»*, свидетельствует о том, что оценка позиции *«я как врач»*, ниже оценки позиции *«идеал врача»*. Это свидетельствует о том, что на этапе обучения в вузе не происходит полного осознания себя как будущего профессионала выбранной специальности. Процесс идентификации затруднен тем, что у студентов (включая все этапы обучения), представления о себе как о будущем специалисте - враче не совпадает с образом врача. Отсутствие у студентов во время обучения реального объекта идентификации, дает результат того, что студенты осознают свою будущую профессиональную деятельность через воображаемые социальные стереотипы, тем самым не только затрудняется процесс идентификации, но и происходит «искажение» образа специалиста - врача.
2. Выявленные изменения содержательных характеристик когнитивного компонента свидетельствует о том, что в период обучения в вузе происходит накопление профессиональных знаний, но затруднено становление представления себя как будущего представителя профессионального сообщества. У студентов 1-го и 2-го курсов значимость образования и профессии выше, наблюдается стремление к активному включению в учебно-профессиональную деятельность. У студентов 3-го,4-го и 5-го и 6-го курсов, под воздействием клинической практики и увеличением собственного профессионального опыта, снижается уровень стремления к осуществлению собственно учебно-профессиональной деятельности, происходит активное включение в профессиональную деятельность. На наш взгляд, у студентов, не в полной степени происходит сопоставления значения учебно-профессиональной деятельности и ее влияния на становления себя как будущего специалиста-врача.
3. Становление когнитивного компонента профессиональной идентичности в процессе профессионализации личности дает возможность более точно понять и адекватно оценить себя с «образом профессии», а так же сконструировать ее образ и свое отношение, необходимое для реализации своих целей и действий в отношении себя как будущего представителя профессионального сообщества. Когнитивный компонент, в свою очередь,

Снижение значений у студентов 4-го, 5-го и 6-го курсов (X=4,96, X=4,72, X=4,48), по данному параметру, объясняется, на наш взгляд тем, что учебная деятельность студентов снижается. Многие из них уже работают и больше уделяют внимание своей профессиональной деятельности, сравнения себя с профессиональным сообществом не по когнитивным признакам, а по признаку принадлежности к профессиональной среде в процессе деятельности.

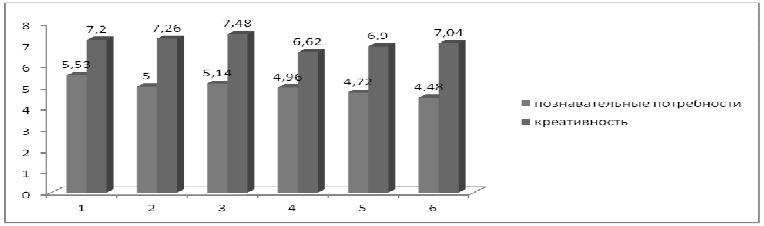


Рисунок 2. Динамика выраженности значения и содержания образовательных потребностей у студентов разных этапов обучения

Результаты по параметру *значимость сферы образования и профессии* (Морфологический тест жизненных ценностей В.Ф. Сопов Л.В. Карпушина), Для своего исследования мы брали данные сфер: *«профессия»* и *«образование»*. Значимые различия($P<0,05$) между средними показателями 1-го и 3-го, 1-го и 4-го, 1-го и 5-го, 2-го и 3-го, 2-го и 4-го, 2-го и 5-го курсов, где на 1-м и 2-м курсе уровень значимости образования и профессии выше, чем на 3-м, 4-м, 5-м курсах. Третий курс обучения в вузе характеризуется развитием и углублением профессиональных знаний, началом профессиональной социализации, для многих студентов это этап пересмотра своих качеств, ценностей, отношения к выбранной профессиональной деятельности, что влияет на отношение к выбранной профессии и на обучение в вузе. Четвертый и пятый курс - реальное знакомство с профессиональной ролью, начало самостоятельной клинической практики. Прохождение практики позволяет решать студентам реальные профессиональные задачи, а так же расширять свои знания, умения и совершенствовать свои профессиональные навыки. Стоит обратить внимание, что во время практики происходит оценка своих достоинств и недостатков выполнения профессиональных действий. У студентов происходит переоценка своих возможностей в профессиональной деятельности, осознание сложности, ответственности, значение самостоятельной деятельности выполняемых обязанностей по выбранной специальности. Мы считаем, что полученные результаты свидетельствуют о том, что на 1-м и 2-м курсах значимость образования и профессии выше и идет активное включение в учебно-профессиональную деятельность. На 3-м,4-м и 5-м курсах, под воздействием клинической практики и увеличением собственного профессионального опыта, у студентов снижается уровень стремления к осуществлению собственно учебно-профессиональной деятельности, происходит активное включение в профессиональную деятельность и формирование профессиональной идентичности.

III этап - развитие самостоятельного диалога. Формирование умения ориентироваться в содержании диалога и вести разговор адекватно изменяющимся ситуациям общения (апрель-май).

Психолого-логопедический процесс осуществлялся в форме фронтальной работы с детьми. На фронтальных занятиях уделялось внимание формированию языковых средств и языковой способности и развитию познавательных процессов (памяти, мышлению, восприятию), что обеспечивало развитие лексико-грамматической стороны речи и способствовало развитию диалога.

Занятия были организованы по подгруппам от 4 до 6 человек. Такая наполняемость подгрупп является оптимальной для обеспечения «речевой плотности» занятия, для проведения индивидуальной работы, а также для создания и сохранения коммуникативных ситуаций. Занятия проводились в течение учебного года 2 раза в неделю по 40 мин. Чтобы обеспечить максимальную речевую активность детей, на занятии создается непринужденная обстановка, располагающая ребенка к общению. Расположение детей должно быть разнообразным, удобным и целесообразным. Поскольку конструктор можно расположить не только на столе, но и на полу, на ковре, ребенку во время занятия нет необходимости сохранять статичную сидячую позу, что особенно важно для соматически ослабленных детей.

Структурные компоненты занятия:

1. Организационный момент (Приветствие в виде стихотворение, которое к концу наших занятий дети знали наизусть).
2. Создание проблемной ситуации (В начале каждого занятия «в гости» приходили разные лего-человечки, которые отправлялись в разные путешествия).
3. Построение лего-композиций, в ходе которых выполнялись элементы логопедического занятия: развитие фонематического восприятия и слуха; артикуляционная гимнастика; мимическая гимнастика; развитие речевого дыхания, голоса, интонации; развитие и совершенствование лексико-грамматического строя речи
4. Закрепление пройденной темы, посредством создания апликации.
5. Представление своей лего-конструкции родителям, с описанием в ходе диалога («Что это?», «Для чего нужна эта деталь?»).

Для развития диалогической речи, правильного построения связного высказывания необходимо постоянно создавать естественную для ребенка ситуацию, в которой у него будет возможность говорить, делая что-то. Говорить о чем-то абстрактном ребенку трудно, гораздо проще рассказать о том, в чем он участвует, о том, что создает своими руками. Поэтому основными компонентами нашей психолого-логопедической работы с применением «ЛЕГО» - технологий являлось конструирование декораций, воспроизведение действий персонажей с озвучиванием, конструирование моделей с последующим их описанием, использование предворяющей, сопровождающей и завершающей речи, использование сконструированных моделей для развития лексико- грамматической составляющей речи.

Так же на наших занятиях, для успешного проведения, в ходе построения лего-композиции было необходимым создание обстановки для сюжетно-ролевой игры, что помогало четче обозначить игровую ситуацию, интереснее

осуществлять игровые действия, точнее согласовать замысел игры между ее участниками.

Работа по лексическим темам с помощью ЛЕГО - конструктора, имеющего широкий выбор наборов, давала возможность детям запоминать новые слова, используя тактильный и зрительный анализаторы. Лучше всего у детей накопление словаря происходит через увиденное и осознанное. Например, при конструировании фигур животных дети учились выделять части целого и отрабатывать падежные окончания (Котёнок без чего?- Без хвоста.) При работе над составлением описательного рассказа тщательная детализация построения способствовала более полному и глубокому формированию образа объекта изучения. При создании построек по определенной сюжетной линии дети учились правильно соотносить «право», «лево», «сзади», «спереди», «под», «над», различать понятия «между тем-то и тем-то» т.д., тем самым формировалось понимание пространственных отношений между предметами. Например, при игре на тему «Улица» дети не только выстраивали пространственную организацию самого города и положения предметов на улице, но и закрепляют знания правил дорожного движения. [2]

Поскольку коррекционную работу мы проводили не только над «внешним», речевым, дефектом ребенка, но и над его коммуникативными учебными действиями, а также над изменением личностных особенностей, одним из самых эффективных методов восстановления коммуникации в процессе диалога мы считаем логопсихокоррекционную ЛЕГО-игру (конструктивно-творческой игры). В ходе создания разных лего-конструкций, дети озвучивали своих персонажей, находящихся каждый раз в новых условиях. Дети вели диалог от лица своих персонажей так же друг с другом и с логопедом. Поэтому важным моментом являлось возникновение самого диалога: сначала корректируемого логопедом, потом и спонтанного, или наоборот. С использованием «ЛЕГО» работа над диалогом становится более эффективной. Диалог не по сюжетной картинке, а по объёмному образу декораций из конструктора, помогали ребёнку лучше осознать сюжет, что делало диалог более логичным. [3] Логопсихокоррекционные игры на базе конструктора ЛЕГО могли быть как направленными, так и ненаправленными. В первом случае было возможно большее или меньшее вмешательство логопеда в ход и условия игры. Детям предлагалось задание, определенная тема диалога. (Например, при занятии «В парке» спросить: « Дети а вы были в парке? Что там видели?» и т.п.)В ходе ненаправленной игры дети сами брали необходимые детали конструктора и играли. Роль логопеда сводилась к постановке определенных вопросов, ответы на которые могли бы объяснить, что именно делает ребенок. В ходе логопсихокоррекционной игры учитывалась необходимость функциональных тренировок речи. Поэтому непременным условием являлась плавная и правильная речь. [2]

Для развития предпосылок познавательных учебных действий на наших занятиях были необходимы задания на развитие памяти, внимания, словесно-логического мышления. Чтобы выкладывание схем не превратилось в однотипное, занудное занятие, мы использовали различные формы работы. Предлагали детям выложить схемы из специальных фишек на ЛЕГО-коврике, построить из различных деталей, построить ту или иную букву сначала по образцу, далее по памяти. Таким образом, на занятии использовали

Значимые различия между средними показателями по оценке ролевых позиций *«идеального врача»* наблюдаются на 5-м и 6-м курсах. Мы полагаем, что это происходит по причине более близкого знакомства с профессиональной деятельностью. Большая часть учебно – профессиональной деятельности студентов на 5-м и 6-м курсах организована в рамках практикумов и лабораторных занятий, на которых осуществляется отработка умений в процессе освоения клинических дисциплинах.

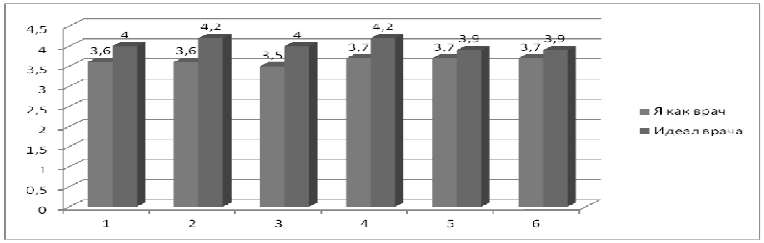


Рисунок 1. Степень выраженности семантического содержания конструктов «Я как врач», «Мой идеал врача» у студентов разных этапов обучения

Согласно данным, приведенным на рисунке 1, «идеальные» представления о профессиональной деятельности врача приближены к «реальным», что в свою очередь обуславливает более реальную оценку профессиональных позиций врачебной деятельности. Можно отметить, что оценка позиции *«Я как врач»* ниже оценки позиции « *Мой идеал врача»* на всех этапах обучения в вузе. Так же, рост показателей по позиции *« Я как врач»* наблюдается с 1-го по 6-й курс. Это свидетельствует о том, что происходит осознание «образа профессии», что непосредственно влияет на становление профессиональной идентичности.

Результаты по параметру *значение и содержание образовательных потребностей* (Самоактуализации тест (САТ) в адаптации Л.Я. Гозмана), для своего исследования мы брали данные шкал: *«познавательные потребности»* и *«креативность»*. Мы отметили следующие тенденции: являются значимыми различия($P<0,05$) средних показателей по шкале *«креативность»* 2-го и 4-го курсов и 3-го и 4-го курсов. Проанализировав средние значение у испытуемых, можно сделать следующее заключение: самый высокий показатель на 1-ом курсе (X=5,53),снижение значений по данному параметру на 2-ом курсе (X=5,0) - свидетельствует о принятии новой учебной деятельности. Устоявшаяся раньше учебно-познавательная активность, которая сыграла свою положительную роль на 1-ом курсе, снижается и у студентов наблюдается снижение познавательной активности из-за поиска новых форм и методов работы с полученной информацией и ее переработкой.

Высокие значения, по этому параметру на 3-м курсе (X=5,14), мы можем объяснить тем, что заканчивается блок общеобразовательных предметов и начинается блок изучения клинических дисциплин, которые имею непосредственное отношение к выбранной профессиональной деятельности.

2. самоактуализации тест, в адаптации Л.Я. Гозмана,(шкала «познавательных потребностей»; шкала «креативности»).

3. морфологический тест жизненных ценностей В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушиной (представление о сфере «Профессия», «Образование»).

Экспериментальной базой исследования являлся Омский Государственный Медицинский Университета (ОмГМУ). В качестве испытуемых выступили студенты лечебного факультета с 1 по 6 курса. Всего в исследовании приняло участие 300 студентов лечебного факультета. Полученные данные были обработаны и их достоверность подтверждена качественным анализом собранных фактических данных, методами математической обработки экспериментальных данных (расчет описательных статистик, критерий Манна-Уитни). Статистические расчеты выполнены с использованием пакета прикладных компьютерных программ универсальной обработки табличных данных Microsoft Excel и пакета статистического анализа SPSS Statistics 20, 22.

Одной и составляющих профессиональной идентичности является представление личности о будущей профессиональной деятельности, которая включает в себя: представления о социально-экономических особенностях профессии, представления о психологических и коммуникативных особенностей профессиональной деятельности врача, значение особенностей профессиональной среды, представления о своем развитии в профессиональной среде.

Данный конструкт «образа профессии» имеет большее значение для становления профессиональной идентичности поскольку «пропуская» через себя образ будущей профессии, индивид рассматривает и соизмеряет свои индивидуальные особенности с будущей профессиональной деятельностью.

Рассмотрим результаты, полученные по методике множественной идентификации (модифицированный вариант психосемантической методики В. Ф.Петренко). По данной методике профессиональная идентичность определялась как семантическая близость двух конструктов «Я как врач» и «Мой идеал врача» у студентов с 1-го по 6-ой курсы.

Можно отметить следующие изменения, которые мы получили, значимыми являются различия($P<0,05$) между средними показателями по ролевым позициям блока *«Я как врач»*. Низкие показатели средних результатов по оценке ролевых позиций себя как врача мы наблюдаем у студентов на 2-м курсе, затем идет рост на 3-м, 4-м, 5-м и 6-м курсах. Полученные результаты мы можем объяснить тем, что студенты с 3-го курса ближе знакомятся с профессиональной деятельностью врача. В процессе обогащения своего опыта студенты выделяют значимые характеристики профессиональной деятельности и соотносят и оценивают свои. Происходит как бы «примерка», требований к образованию, поведению, внешнего вида, правил общения и взаимодействия предъявляемой профессиональной деятельностью и тем какими качествами обладает студент на определенном этапе обучения. На наш взгляд, низкий уровень оценки ролевых позиций у студентов 2-го курса обусловлено тем, что у студентов исчезают идеалистические представления о будущей профессиональной деятельности, которые складывались до поступления в вуз и сохранялись на протяжении 1-го курса, и они более критично относятся к оценки ролевых позиций предъявляемых профессией и своих качеств.

одновременно несколько анализаторов – зрительный, речедвигательный, слуховой и тактильный. Манипулируя деталями конструктора ЛЕГО ребенок, превращая их то в одну, то в другую букву, запоминал образ буквы. Причём в данном случае наглядность была представлена объёмными предметами и воспринималась со всех сторон. На основе такого восприятия предмета в сознании дошкольника формируется образ. Стараясь как можно точнее передать форму, ребёнок активно работает пальцами, причём чаще всеми десятью. Происходит мощное воздействие на тактильные рецепторы, а это, способствует развитию речи. [3]

Таблица 1

План мероприятий направленный на развитие диалогической речи у детей с ОНР в ООО СЦ «Greenландия» г.Нижнего Новгорода

№	Тема занятия	Дата
1 этап - Осень		
1	В парке; Комната; Утиная семейка; Цветочная поляна; Лес; Домик в деревне; Огород; Пустыня	5.09; 8.09;12.09; 15.09; 19.09; 22.09; 26.09; 29.09
2	Колобок; На озере; Мозаика. Цветок; Африка; Аэродром; Детская площадка; Проезжая часть; Детская и взрослая комнаты; Посуда	3.10; 6.10; 10.10; 13.10; 17.10, 20.10; 24.10,27.10; 31.10
3	Море; Парк; Птичий двор; Стройка. Дома; Стройка. Мост; Улица; Грибная полянка; Деревенский двор.	3.11; 7.11;10.11; 14.11; 17.11; 21.11; 24.11;28.11
2 этап -Зима		
5	Фрукты; Чаепитие; Слон; Насекомые; Дача; Гусиная семейка; Театр; Новогодняя елка; Петушок	1.12; 5.12; 8.12; 12.12; 15.12; 19.12; 22.12; 26.12; 29.12
6	Дома; Зоопарк; Мишина комната; Собачья площадка; Лес; Детское кафе; Игрушки	9.01; 12.01;16.01; 19.01;23.01; 26.01; 30.01
7	Набережная; Птичий остров; Башня Дракончика; Экзотические фрукты; Северный полюс; Белочка; Зайчик;	2.02;6.02;9.02; 13.02;16.02;20.02; 27.02
3 этап-Весна		
9	Аэровокзал; Заюшкина избушка; Игровая площадка; Лесные тропинки; Морской порт; Цирк; Краб; Поле; Павлины	2.03;6.03;9.03;13.03; 16.03; 20.03; 23.03;27.03; 30.03
10	Весна; Корабли; Вокзал; Лягушка; Мозаика. Домик; Пляж; Стрекоза;	3.04;6.04; 10.04; 13.04;17.04; 20.04; 24.04; 27.04

11	Три поросенка; Овощные грядки; Пешеходный мост; Яблоня; В огороде; У бабушки в деревне; Водопой.	4.05; 11.05; 15.05; 18.05; 22.05;25.05; 29.05
Всего:72 часа		

ЛЕГО-конструирование — это вид моделирующей творческо-продуктивной деятельности. С его помощью трудные учебные задачи решались при помощи увлекательной созидательной игры, в которой не было проигравших, так как каждый ребенок мог с ней справиться.

В процессе конструктивно-игровой деятельности педагог, опираясь на непроизвольное внимание детей, активизировал их познавательную деятельность, совершенствует сенсорно-тактильную и двигательную сферу, формирует и корригирует поведение, развивал коммуникативную функцию и интерес к образовательной деятельности. [3]

В течение цикла нами вводились командные конструктивно-творческие игры.

Цели использования игр:

1. Развитие речи в рамках определенной темы.
2. Развитие представлений о цвете, форме, пространстве.
3. Развитие количественных представлений, мелкой моторики рук.
4. Диагностика, как педагогическая, так и психологическая.
5. Создание условий естественного полноценного общения воспитанников в ходе совместной работы.
6. Сплочение коллектива детей, формирование чувства эмпатии друг к другу.
7. Обучение полезным навыкам поведения. Их апробация и приобретение положительного опыта общения.

Таким образом, коррекция диалогической речи старших дошкольников с ОНР основывалось на развитии познавательных и коммуникативных предпосылок учебных действий. Овладение диалогом возможно только в непосредственной деятельности общения.

Учитывая общие закономерности развития диалогической речи детей с нормальным речевым развитием, и специфические особенности его становления у детей с общим недоразвитием речи, мы пришли к выводу, что эффективным и целесообразным путем диалогической стороны речи старших дошкольников с ОНР является создание условий для поэтапного овладения диалогической речью в специально организуемых и максимально приближенных к естественному общению речевых ситуациях. Постепенный переход от непосредственной помощи логопеда к самостоятельному использованию детьми полученного опыта в диалоге способствует совершенствованию диалогической речи и возможности переносить этот опыт в разнообразные ситуации общения. [2]

На первом этапе обучения основной задачей являлось - научить детей отвечать на вопросы, а затем задавать их. Уделялось внимание развитию у детей умения слушать и понимать обращенную к ним речь.

Диалоги, представляющие вопросно-ответные высказывания, являлись тренировочными упражнениями для усвоения отдельных речевых моделей, которые использовались детьми в беседах на последующих этапах.

рассмотрена в работах Н.В. Антоновой, Н.Л. Ивановой, Т.Г. Стефаненко, В.А. Ядова [1, 3]. Особенности процесса формирования профессиональной идентичности описаны в работах Е.П. Ермолаевой, Е.А. Климова, Л.М. Митиной, Л.Б. Шнейдер [2, 4, 9]. Психологическую структуру профессиональной идентичности в своих работах раскрывают Н.Л. Иванова, Л.Б. Шнейдер [3, 9]. Определены и описаны типы идентичности (Ю.П. Поваренков, Т.В. Мищенко, Е.Е. Трандина) [6, 7, 8]. Представлены структурные компоненты идентичности и их развитие у студентов в исследованиях (Т.М. Буякас, Г.Ю. Любимова, Т.В. Мищенко, Ю.А. Кумырина, Е.Е. Трандина) [5, 6, 8].

Проведенный анализ литературы и исследований отечественных психологов по проблеме становления профессиональной идентичности, мы определили, что профессиональная идентичность выступает системным, динамичным, многоуровневым психологическим явлением, напрямую связанным с профессиональным самоопределением, профессиональным самосознанием, профессиональным пространством и профессиональным развитием специалиста в целом.

Формулировка цели статьи. Цель статьи: На основе анализа полученных результатов эмпирического исследования выделить значение когнитивного компонента в структуре профессиональной идентичности студентов медицинского вуза.

Задачи статьи:

1. Проанализировать и описать основные компоненты и их содержательную характеристику профессиональной идентичности;
2. Провести анализ полученных результатов исследования;
3. Определить значение когнитивного компонента в структуре профессиональной идентичности.

Изложение основного материала статьи. При определении критериев становления профессиональной идентичности мы опирались на концепцию становления профессионала Л.Б. Шнейдер, профессиональная идентичность представлена автором следующими компонентами: *когнитивный компонент*, *эмоционально-оценочный компонент*, *поведенческий компонент*.

В нашем исследовании мы рассмотрим и проанализируем полученные результаты изучения когнитивного компонента. Содержательными характеристиками *когнитивного компонента* профессиональной идентичности студента являются: представление себя как профессионала на разных этапах обучения, обозначение содержания образовательных потребностей, значимость жизненной сферы.

Анализирую результаты, представленные в исследованиях работы (Е.П. Ермолаева, Н.Л. Иванова, Ю.П. Поваренков), можно говорить о том, что структура профессиональной идентичности динамична и на каждом этапе становления профессионала происходят изменения [2, 3, 7]. Соответственно, мы можем наблюдать специфику изменений характеристик когнитивного компонента, в зависимости от этапа обучения в вузе.

Для реализации нашего исследования мы применяли специально подобранный диагностический инструментарий:

1. модифицированный вариант психосемантической методики множественной идентификации В.Ф. Петренко, (представление о трудовых функциях и действиях врача, представления о собственных компетенциях);

Психология

УДК 159.923.2

старший преподаватель кафедры педагогики и психологии ДПО Малютина Татьяна Владимировна
Омский государственный медицинский университет (г. Омск)

ЗНАЧЕНИЕ КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Изменения происходящие, на сегодняшний день, в системе высшего профессионального образования актуализируют проблему формирования профессиональной идентичности у студентов еще на этапе обучения в вузе. Статья посвящена изучению данного феномена, на примере студентов медицинского вуза. В работе описаны результаты эмпирического исследования, выделяются компоненты профессиональной идентичности и их содержательные характеристики. Проанализированы особенности и дана характеристика когнитивного компонента и его значения в становлении профессиональной идентичности в целом.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, структура профессиональной идентичности, когнитивный компонент, студент медицинского вуза, профессионализация, высшее образование.

Annotation. Today's changes in the system of high professional education make the problem of students' professional identity organization actual at the level of their education in a high school. The article is devoted to the research of this phenomenon on the model of high school students. The results of the empirical research are described in the work, the components of professional identity and their informative characteristics are distinguished. The peculiarities of a cognitive component were analyzed and it was given its characteristic and its meaning in the process of professional identity.

Keywords: professional identity, structure of professional identity, cognitive component, medical high school students, professionalization, higher education.

Введение. На сегодняшний день, вследствие масштабной модернизации современного высшего образования, актуализируется проблема профессионального развития личности. При этом профессиональное становление личности на этапе обучения в вузе – процесс целостный и непрерывный, который включает в себя не только приобретение профессиональных знаний, умений и практических навыков, но и становление личности будущего специалиста в своей области профессиональной деятельности.

Анализ работ, в рамках которых проводились попытки изучения проблемы идентичности в зарубежной психологии позволяет нам выделить следующие направления: психоаналитическое направления А. Фрейд, Э. Эриксон, Дж. Марсиа, М. Фридман и др. [12, 13, 15, 16, 17]. Символический интеракционизм Дж. Мид, И. Гофман, Р. Фогельсон, Л. Краппман, Ю. Хабермас, и др. [10, 11, 14, 18]. Когнитивный подход Х. Тэджфел, Дж. Тернер, Г. Брейкуэлл. М. Яромовиц и др. [19, 20, 21, 22].

В отечественной психологии мы можем отметить следующие направления изучающие проблему идентичности: проблема социальной идентичности

Нарастающее усложнение вопросов позволяло ребенку постепенно научиться самостоятельно строить ответы на них. При этом ребенок использовал имеющийся лексический запас и синтаксические возможности, с помощью которых передавал содержание мысли.

Учитывая речевые и мыслительные возможности ребенка мы использовали различные виды вопросов с постепенным их усложнением. Первоначально задавали вопросы, отвечая на которые, ребенок повторял структуру вопросительного предложения, но без вопросительного слова или вопросительной интонации с добавлением 1-2 слов ("Ты построил куст?" – «Да, я построил куст». Или – «Нет, я нет не построил куст».)

Усложнение вопросительного предложения к ребенку позволяло ему упражняться в составлении высказывания. Вопросы, содержащие часть ответа, активизировали возможности ребенка при ответе на него в завершении предложной конструкции на основе употребления второстепенных членов предложения ("Что ты построишь в своем парке?" – Я построю в своем парке куст, дерево, лавочку).

Наиболее сложными являются вопросы, направленные на объяснение событий действительности и предполагающие употребление элементов монолога в диалоге. Умение отвечать на такие вопросы дает основание считать, что усвоение знаний идет не на механическом уровне запоминания, а на уровне активной мыслительной деятельности, направленной на анализ, обобщение, классификацию, синтез и т.д. ("Что тебе больше всего понравилось в парке?").

Использование нами различных видов вопросов, обращенных к ребенку, с постепенным их усложнением позволило сформировать у них умение лексико-синтаксически оформлять результаты мыслительной деятельности.

Научить отвечать на вопросы в диалоге не значит научить ребенка общению. Мы упражняли детей в умении задавать вопросы, что обеспечило активизацию мыслительных операций и получение новых знаний. Коммуникативные учебные действия, лежащие в основе порождения вопросительного предложения, - это стремление получить определенную информацию, а их коммуникативная функция может быть представлена как функция запроса информации. Исходя из того, что вопрос - это мысль, выражающая стремление к получению новых, более полных точных знаний, к их обобщению, мы стремились обучать ребенка использованию вопроса как формы мыслительной деятельности, познавательной активности, возникающей при недостатке информации и направленной на получение нового знания. Вопрос - форма речевой деятельности, необходимое средство вербального общения и коммуникации. Мы формировали у детей вопросы - социально-коммуникативные (контактоустанавливающие) и познавательные (информативные).

В ходе второго и третьего этапов психолого-логопедической работы решались задачи, направленные на обучение ребенка диалогу. Мы стремились научить его ориентироваться в содержании высказываний (найти основную мысль, определить тему высказываний, опираясь на лег-конструкции); сформировать умение логически строить высказывания (умение определять с чего начать высказывание, чем закончить, осуществить переход от одной мысли к другой); научить отбирать языковые средства, соответствующие содержанию высказывания; пользоваться вопросительным предложением.

Большое внимание уделялось формированию мотивов общения. С повышением уровня развития языка усложнялись мотивы общения. Количество и качество взаимодействия, в котором обучаемые принимали активное участие, повысило уровень развития языка и возможность ведения диалога.

Для выполнения коммуникативной функции речи и активизации языковых средств мы создавали разные ситуации - это облегчало мыслительные процессы и речевые высказывания ребенку, создавался план высказывания и опора для передачи его содержания. Невозможно без обращения к ситуации, которые мы создавали сами из лего-конструкций, формировать языковую способность у ребенка, так как важнейшая черта детской речи - ситуативность, а она определяется тем, что предметом речи является чувственная действительность.

Ситуация являлась активизирующим условием самостоятельной речевой деятельности ребенка, проявляющейся в диалогическом общении. Она способствовала усвоению речевого материала и активизации мыслительной деятельности. С помощью ситуации осуществлялся перевод внутренней речи во внешнюю, обеспечивался подбор и выбор лексики для речевого высказывания.

Ситуации, которые мы использовали в коррекционном процессе, были тематическими, они создавались путем внесения наглядности- создание из разных лего-конструкций.

Диалоги по лего-композициям помогали избежать ряд трудностей, проявляющихся в определении предмета высказывания и в отборе необходимого языкового материала для оформления высказывания. Ребенок наглядно владел планом содержания и планом оформления. Ситуативно-зрительная наглядность, отражающая ситуацию, стимулировала диалогическое высказывание, способствовала созданию условий, вызывающих потребность для раскрытия содержательной стороны диалога и для активизации речи детей.

Составление диалогов предшествовало последовательность построения лего-конструкций. Дети вспоминали с чего мы начинали строить наши композиции на определенную тему. Глядя на каждую последующую постройку, дети предполагали вопрос и ответ, связанный с ней. Например, беседа о животных была представлена тремя лего-конструкциями. Первое-Жираф. Вопрос: "Кто это?" - уточнял название животного и помогала уточнить внешний вид животного. Вторая конструкция -вольер. Детьми уточнялось, домашнее или дикое животное. Третья конструкция продукты питания помогала выяснить, чем питается животное.

На третьем этапе обучения для формирования общения мы активизировали и автоматизировали умения детей использовать усвоенный лексический и грамматический материал в диалогической речи, побуждали их вступать в акт коммуникации. Детям предлагались диалоги- ролевые игры, диалоги по воображаемым событиям при решении проблемной ситуативной задачи, диалоги по лего-композициям на определенную тему.

Выводы. Развитие связной диалогической речи посредством лего-конструирования у ребенка старшего дошкольного возраста, заключается в том, что на каждое слово или словосочетание можно построить предмет либо выстроить целый сюжет. После этого ребенок по памяти, используя конструкцию из лего, воспроизводит стихотворение целиком. Таким образом,

11. Кузьмина, О.В. Формирование навыков организации времени у студентов вуза [Текст] / О.В. Кузьмина // Инновационные технологии обучения в высшей школе: материалы докладов Всероссийской научно-практической конференции в 2-х частях. Часть 2 / Под ред. М.Н. Берулавы. – Сочи: Из-во Черноморской гуманитарной академии, 2009. – С. 363 - 371.

12. Кузьмина, О.В. Временная компетентность личности: понятие, механизмы развития и коррекции [Текст] / О.В. Кузьмина. Екатеринбург: А-Принт, 2015.

13. Кузьмина, О.В. Индивидуальные особенности саморегуляции времени и деятельности в профессиональном статусе спортсменов [Текст] / О.В. Кузьмина, С.В. Кондратович // Актуальные вопросы физкультурного образования и спортивной подготовки: материалы Международной конференции. Ектеринбург: УрФУ, 2011.

14. Кузьмина, О.В. Компетентность во времени у людей с разной успешностью преодоления трудных жизненных ситуаций [Текст] / О.В. Кузьмина // Социальный мир человека. – Вып. 5: материалы V Всероссийской науч.-практ. конф. с междунар. участием «Человек и мир: психология конфликта, неопределенности и риска инноваций» 17-19 апреля 2014 года, г. Ижевск / под ред. Н. И. Леонова. – Ижевск: ERGO, 2014. – С. 302-305.

15. Леонов, С.В. Психологические критерии оценивания временных интервалов в профессиональной деятельности: автореф. дис. … канд. психол. наук [Текст] / С. В. Леонов. – М., 2008.

16. Нестик, Т. А. Отношение к времени в малых группах и организациях [Текст] / Т. А. Нестик. – М.: Институт психологии РАН, 2011. – 296 с.

17. Погорелов, Ю.С. Хроники хронометража [Электронный ресурс] // www.Improvement.ru/zametki

18. Прыгин, Г.С. Личностно-типологические особенности субъектной регуляциидеятельности: автореф. дис. … д-ра. психол. наук [Текст] / Г.С. Прыгин. - М, 2006.

19. Толстых, Н.Н. Развитие временной перспективы личности: культурно-исторический подход: автореф. дис. … д-ра. психол. наук [Текст] / Н.Н. Толстых. – М, 2010.

20. Формирование личности старшеклассника / Под ред. И.В. Дубровиной. – М., 1989.

2. По способам организации времени старшие школьники делятся на пять групп. В каждой группе есть свои причины неорганизованности, определяемые недостаточностью сформированности звеньев организации времени. Чаще всего страдает компоненты - анализ ситуации и коррекции при достижении намеченного результата, слабости развития волевых качеств личности. Большинство старшеклассников не в полной мере осознают причины своей неорганизованности, не достаточно владеют приемами регуляции времени.

3. Формирования навыков организации времени у старшеклассников необходимо осуществлять регулярно и планомерно на протяжении всего образовательного процесса с учетом уровней осознанной саморегуляции времени (рефлексивного, операционального, мотивационного). Программы развития и совершенствования навыков самоорганизации времени, предназначенные для старших школьников должны включать в себя четыре блока: смысловое отношение ко времени, формирование собственной жизнедеятельности, планирование реализации целей и регуляция затрат времени на основные и второстепенные виды действий, осуществление контроля как функции обратной связи между прогнозируемым содержанием и реальным выполнением деятельности.

Литература:

1. Абросимова, Н.Н. Психологический анализ временной организации труда в профессиях, связанных с использованием компьютерных технологий: автореф. дис. … канд. психол. наук [Текст] / Н.Н. Абросимова. – М., 2005.

2. Абульханова, К.А. Психология и сознание личности [Текст] / К.А. Абульханова // Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности. – М., 1999.

3. Архангельский, Г.А. Тайм-менеджмент в системе управления организацией: артореф. дис. … канд. экон. наук [Текст] / Г. А. Архангельский. - М, 2005.

4. Березина, Т. Н. Многомерная психика. Внутренний мир личности [Текст] / Т. Н. Березина. – М.: ПЕР СЭ, 2002.

5. Виноградова, Е.Е. Развитие реалистических и оптимистических представлений о будущем у старшеклассников [Текст] / Е.Е. Виноградова // Педагогика и психология в современной системе образования: монография. Книга 4 / под общ. ред. И. В. Ткаченко – Ставрополь: Логос 2014. – С. 170-190.

6. Григоровская, Н.Ю. Особенности осознаваемого и неосознаваемого компонента личностной организации времени: автореф. дис. … канд. психол. наук [Текст] / Н.Ю. Григоровская. – М, 2003.

7. Дьячук, А. А. Временная трансспектива как психологический механизм стратегической деятельности руководителя: дис. ... канд. психол. наук [Текст] / А. А. Дьячук. – Красноярск, 2005.

8. Зайверг Л. Ваше время в ваших руках / Д.Зайверг. – М., 1995.

9. Корягина, Ю. В. Особенности восприятия времени и ритмическая организация деятельности у спортсменов разных видов спорта [Текст] / Ю. В. Корягина. - М.: Просвещение, 2008.

10. Корягина, Ю. В. Восприятие времени и пространства как критерий адаптоспособности человека к различной двигательной активности [Текст] / Ю. В. Корягина, В. Г Тристан // Научные труды: ежегодник. – Омск: СибГАФК, 2001. – С. 132-136.

речевое развитие детей посредствами лего-конструирование становится для дошкольников делом веселым, эмоциональным. Лего-конструирование позволяет уводить детей от однообразия разговорной речи, подготовить к возможному использованию описательно-повествовательного стиля речи.

Литература:

1. Выготский Л.С.Детская речь / Л.С. Выготский. М.: Педагогика, 2006. 420 с.

2. Лиштван З.В. Конструирование. - М.: Владос, 2011. – 217 с.

3. Лусс Т.В. Формирование навыков конструктивно-игровой деятельности у детей с помощью ЛЕГО. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2003.– 104 с.

Педагогика

УДК:378.4

кандидат педагогических наук, доцент Ерентуева Анна Юрьевна
Медицинский институт, Федеральное государственное
бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Бурятский государственный университет» (г. Улан-Удэ);
кандидат медицинских наук, доцент Балданова Ирина Ринчиновна
Медицинский институт, Федеральное государственное
бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Бурятский государственный университет» (г. Улан-Удэ);
кандидат биологических наук Абидуева Лыгжима Ранжуровна
Медицинский институт, Федеральное государственное
бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Бурятский государственный университет» (г. Улан-Удэ);
кандидат биологических наук Торопова Анюта Алексеевна
Медицинский институт, Федеральное государственное
бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Бурятский государственный университет» (г. Улан-Удэ)

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОЦЕНИВАНИИ ДОСТИЖЕНИЙ КОМПЕТЕНЦИЙ

Аннотация. В статье изложены научно-методические подходы к разработке системы оценивания достижения уровней компетенций будущими специалистами с опорой на матрицы и паспорта компетенций. Предложены основные этапы формирования компетенций, оценочные средства и современные требования к их составлению.

Ключевые слова: компетентность, компетентностный подход, паспорт компетенции, иерархия учебных целей, качество образования.

Annotation. The article is devoted to some scientific and methodical approaches in the development of the estimation system of professional competences in future medical experts based on the matrixes and the passports of competences. The main stages of the formation of competences, estimated means and modern requirements to their drawing up are offered.

Keywords: competence, competence-based approach, hierarchy of the educational purposes, quality of education.

Введение. Современная система высшего профессионального образования в России определяет в качестве основы образовательного процесса компетентностный подход. Использование данного подхода, заменившего квалификационный и его традиционные дидактические единицы – знания умения, навыки - на практике определяет больше вопросов, чем ответов. Безусловно, компетентностный подход характеризуется и положительными моментами: система подготовки специалиста учитывает его личностные качества, определяет необходимость диагностики их развития и формирования профессиональных навыков на разных этапах обучения, усиливает контексты образовательной подготовки и кардинально меняет систему оценивания результатов обучения [2, 3, 6]. Анализ содержания ФГОС ВО нового поколения, изучение опыта других ВУЗов России, обобщение педагогического опыта преподавателей университета позволяет очертить актуальные, на наш взгляд, вопросы, связанные с инновационной направленностью современного образования:

1. Переход на компетентностный формат обучения не сопровождается на практике конкретными и понятными для всех формулировками самих компетенций.
2. Слабая дифференциация по уровням освоения результатов образования, что не позволяет формулировать результаты обучения на уровне умений и профессионально ориентированных действий.
3. Невозможность предъявления конкретных требований к результатам освоения компетенций, отсутствие надежного контрольно-измерительного аппарата.
4. Несоответствие существующих контрольно-измерительных материалов качества подготовки студентов требованиям современного ФГОС ВО.
5. Необходимость компетентностной модели подготовки специалиста для проведения эффективного мониторинга на разных этапах обучения, в т.ч. на этапе итоговой государственной аттестации.

Формулировка цели статьи. Изучить основные подходы к разработке технологий оценивания уровня сформированности компетенций с учетом современных требований к организации учебного процесса, ориентированного на формирование компетенций саморазвития.

Изложение основного материала статьи. Для создания эффективной системы контроля за качеством образования необходим постоянный мониторинг уровня овладения студентами профессиональных компетенций, формируемых в рамках учебного процесса. Понятно, что процесс формирования профессиональных компетенций охватывает не одну конкретную дисциплину, а предусматривает изучение нескольких дисциплин и курсов. Поэтому возможность объективного оценивания компетенций мы получим только в случае всесторонней взаимосвязи с другими дисциплинами. Для этого необходимо в качестве начального этапа определить все дисциплины и курсы учебного плана, которые должны, согласно требованиям ФГОС, участвовать в процессе формирования данной компетенции в виде развернутой матрицы. Это позволит методически правильно и эффективно формировать межпредметные связи, усилить практический аспект преподавания дисциплин, укрепить связи между кафедрами разного профиля и позволит на практике осуществлять индивидуальный подход. По мнению В. И. Загвязинского,

При разработке программы формирования навыков организации времени у старшеклассников является основополагающим положение о том, что решение данной образовательной задачи следует рассматривать в русле реализации общей цели педагогического образования. Ориентация на отдельные курсы и тренинги не приводит к должному эффекту. Как показывает практика, тренинги, стремящиеся развивать навыки управления временем, в последствие не являются движущей силой развития личности. Их содержание рассчитано на когнитивный уровень личностного развития, без учета ценностного, волевого компонента. Работу по формированию навыков самоорганизации целесообразно строить с учетом уровней осознанной саморегуляции времени. Согласно концепции Н.Ю. Григоровской, в структуре осознанной саморегуляции времени выделяются рефлексивный, операциональный, мотивационный уровни. На рефлексивном уровне осуществляется понимание значимости, ценности времени в жизни. Операциональный уровень включает в себя приобретения знаний, умений, навыков организации времени. Мотивационный уровень раскрывается через побуждения себя к необходимости регулирования времени [6]. В соответствии с перечисленными уровнями программа формирования навыков самоорганизации должна включать четыре блока: смысловое отношение ко времени, формирование целей собственной жизнедеятельности, планирование реализации системы целей, задач и регуляция затрат время на основные и второстепенные виды действий, контроль за соответствием планирования и реальным выполнением. Первый блок «Смысловое отношение ко времени» раскрывается посредствам определения времени как ценности, предоставленной человеку и осознание необходимости его рационального использования. Второй блок включает в себя выделение и упорядочивание основных и промежуточных целей в текущей и предстоящей деятельности и взаимодействиях. Реализация третьего блока осуществляется через установление порядка, очередности задач, решаемых в актуальном плане деятельности, определения темпа и ритма выполнения дел, учет случайных и непредусмотренных затрат времени. Суть четвертого блока включает коррекцию планов с точки зрения сроков выполнения задач, определение корректив для поступающих планов всего регламентируемого цикла на основе данных исполнительного контроля [11].

Осуществление работы над каждым блоком вне системы не дает реальных результатов. Исключение из системы отдельных блоков, а внутри каждого из них – отдельных операций, деформирует действия и снижает возможности личности в управлении реальным ходом жизнедеятельности [11].

Выводы. Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. У старшеклассников дезорганизаторы времени делятся по частоте встречаемости на три группы - «ловушки-события» (незапланированные длительные события), «ловушки – неумения» (неумение выполнять какую-либо деятельность), «ловушки – неорганизованности» (результат собственной неорганизованности). Чаще других встречаются дезорганизаторы, проявляющиеся в незапланированных, фосмажорных событиях, независящих от человека. Старшие школьники не осознают того, что появление внезапных событий связано с личной неорганизованностью, с отсутствием целей и плана, с изменением принятых решений.

«ловушки-неумения» (среднее значение ранга – 8,83). Реже встречаются дезорганизаторы, принадлежащие к фактору «ловушки-неорганизованности» (среднее значение ранга – 12) - непоследовательность в действиях, отсутствие организованности. Старшие школьники не осознают факта того, что личная неорганизованность, отсутствие целей, изменение принятых решений стимулируют появление дезорганизаторов, связанных с появлением внеплановых событий.

Для понимания типичных характеристик самоорганизации старшеклассников, был проведен кластерный анализ методом к-средних. Классификация разбивкой на кластеры позволила выявить пять групп школьников.

Старшеклассники, относящиеся к первой группе (50 % от общего числа испытуемых), стараются все основные дела планировать, но намечают гораздо больше, чем реально в состоянии выполнить. Они испытывают трудности при анализе существующей ситуации. В отдельных случаях цели, поставленные членами данной группы, не достигаются даже при сильных волевых усилиях. Необходимо развивать осознанность и реалистичность целеполагания, умение учитывать изменяющиеся внутренние и внешние условия и понимание необходимости достижения намеченных целей, ценности времени.

Вторая группа (34 %) объединяет учащихся, которые стремятся планировать хотя бы часть своих дел. Однако большая часть остается за пределами их планов. Деятельность достаточна хаотична. Школьники данного типа часто бросают дела, не закончив их. Наибольшее внимание следует уделить формированию ценностного отношения ко времени, необходимости регулировать время своей жизни, развитию волевого компонента и обучению техникам целеполагания, планирования.

Третья группа школьников (7 %) включает в себя лиц, которые заранее ничего не планируют. Цели часто представлены в виде грез. Их деятельность осуществляется стихийно. Учащиеся данной группы нуждаются в помощи взрослых.

Школьники четвертой группы, как правило, планируют все свое время, ставят перед собой цели, выполняют большинство задуманных дел, но некоторые не доводят до конца. Численность данной группы составляет 5 % от общего количества участников исследования. Таким школьникам необходимо уделять внимание умению анализировать текущую ситуацию, развитию волевой сферы.

И, последняя, пятая группа состоит из старших школьников, которые имеет осознанные цели, всегда планируют свое время. Прежде, чем начать действовать, анализируют ситуацию. При необходимости - осуществляют коррекционную работу и неизменно достигают намеченного результата. Общая доля испытуемых, относящихся к данной группе, составила 4 % от всего количества участников исследования.

Резюмируя вышесказанное, можно констатировать, что в каждой группе есть свои причины неорганизованности (недостаточная сформированность звеньев организации времени). Чаще всего страдает компоненты самоорганизации - анализ ситуации и коррекции при достижении намеченного результата, слабости развития волевых качеств личности. Большинство старшеклассников не в полной мере осознают причины своей неорганизованности, не достаточно владеют приемами регуляции времени.

компетентностный подход к отбору материала в обязательную часть учебных программ и в образовательные стандарты будет способствовать и реальной ликвидации перегрузки учащихся от лавины информации, которую они должны освоить [4]. Поэтому реализация данного направления на практике позволит существенно повысить качество учебно-воспитательного процесса.

Как известно, оценочные средства сформированности общепрофессиональных компетенций разрабатываются учебно-методическими объединениями высших учебных заведений и основанием для разработки являются *паспорта компетенций по конкретному направлению подготовки.* Учитывая, что на сегодня мы реально имеем только готовые формулировки компетенций, а конечный выход – это оценивание уровня достижения конкретных компетенций, мы предлагаем один из вариантов методики формирования профессиональной компетенции в рамках учебного предмета «Биология», разработанной в медицинском институте Бурятского госуниверситета (направление подготовки - лечебное дело, квалификация выпускника - специалист). *На первом этапе* необходимо на основании содержания компетенции определить ее структуру, место и значимость в структуре основной образовательной программы, освоение которой обеспечивает в числе других и представленная дисциплина.

1. Определение и основные характеристики компетенции:

Компетенция подразумевает готовность к использованию основных физико-химических, математических и иных естественнонаучных понятий и методов при решении профессиональных задач (ОПК-7).

2. Структура компетенции:

Выпускник должен знать:

- основные этапы биологического эксперимента;
- основные методы изучения биологических объектов;
- методы оценки эффективности проведенного эксперимента;
-основные этапы планирования и осуществления эксперимента на определенных объектах живой природы в работах известных генетиков, экологов и др.;
- основные этапы медико-генетического консультирования.

Выпускник должен уметь:

- интерпретировать данные, полученные в результате экспериментальной и опытной работы;
- применять основные законы живой природы для объяснения результатов экспериментальной работы;
- определять и охарактеризовывать нормальный и патологический кариотип человека;
- выбирать и обосновывать модель эксперимента на конкретных объектах;
- решать генетические задачи и моделировать основные биологические процессы;
- уметь отражать основные признаки биологических объектов, оформлять результаты опытной и экспериментальной работы в альбомах и тетрадях, формулировать краткий и аргументированный вывод.

Выпускник должен владеть:

- методикой постановки опытов по изучению строения клетки, основных генетических закономерностей;

- методикой сбора данных для подтверждения научной гипотезы закона или теории;
- методикой расчета частот аллелей и генотипов в популяциях людей;
- методикой построения вариационной кривой и вариационного ряда.

Место и значимость компетенции в структуре ООП:

Владение данной компетенцией является одним из ключевых требований для успешной деятельности выпускника, связанной с осуществлением экспериментальной и научной деятельности. Компетенция является обязательной и входит в перечень базовых профессиональных компетенций по направлению подготовки.

Ориентация образования на конкретный результат требует, прежде всего, пересмотра оценки качества образовательного процесса и управления им. Практическая сторона этого вопроса пока недостаточно отражена в научной литературе. Прежде всего, целеполагание процесса обучения на результат предусматривает структурирование содержания образования, использование образовательных технологий, адаптированных к процессу формирования компонентов деятельностной и личностной составляющей компетентности, применение специальных методов оценки учебных достижений в соответствии с требованиями к выпускнику по определенному направлению [5]. Поэтому *на втором этапе* работы необходимо определить уровни сформированности компетенции, для этого необходимо создать тарификатор описания уровней усвоения знаний умений, владений, личностных качеств. Для этого используется традиционная педагогическая таксономия Б. Блума – четко упорядоченная система целей, внутри которой выделены их категории и последовательные уровни. Таксономия целей обучения – систематизированный банк целей и уточняющих их задач, соответствующих определенным образовательным областям или конкретному учебному курсу, внутри которых выделены их основные категории и последовательные уровни (иерархия). Такая систематизация и упорядочивание подцелей помогают педагогу достигать поставленных целей, поэтому для эффективного оценивания компетенций необходимо изначально описать результаты, используя терминологию, понятную студентам, коллегам и экспертам. Учитывая результаты входного контроля, начальный этап обучения студентов в университете по данной дисциплине, психологические возрастные особенности, мы выделили три уровня сформированности компетенций, которые представлены в таблице 1.

И так, дезорганизаторы, встречающиеся в жизни старшеклассников можно разделить на три группы. Они проявляются в незапланированных длительных событиях, собственной неорганизованности и неумении выполнять какую-либо деятельность. Первичность встречаемости их в жизни молодых людей позволит определить ранжирование. Результаты ранжирования представлены в таблице 2.

Таблица 2

Ранжирование дезорганизаторов

№	Дезорганизаторы	Номер фактора	Ранг
1	Неумение выполнять определенные виды работ	2	12
2	Неумение определить перечень дел на день	3	17
3	Откладывание дел на потом	2	5
4	Просмотр телепередач	1	3
5	Телефонные разговоры	1	7
6	Незапланированные встречи с друзьями, знакомыми	1	1
7	Длительные прогулки	1	2
8	Неумение сконцентрироваться	2	11
9	Продолжительные разговоры с друзьями	1	8
10	Непоследовательность в действиях	3	15
11	Отсутствие четких целей на день, неделю, четверть	3	10
12	Неумение контролировать свое время	2	13
13	Внезапные перемены принятых решений	3	4
14	Компьютерные игры	1	16
15	Неумение точно оценить время на определенный вид работы	2	9
16	Отсутствие организованности	3	14
17	Стремление делать сразу несколько дел	2	6

Полученные результаты исследования свидетельствуют, что учащиеся десятых классов причины потери времени видят в первую очередь в событиях жизни, независящие от них (незапланированные встречи, длительные прогулки). Дезорганизаторы, входящие в фактор «ловушки-события», занимают первое место по частоте встречаемости (Среднее значение ранга равно 6,66). Второе место у дезорганизаторов, которые включены в фактор

Таблица 1

Распределение дезорганизаторов по факторам

№	Дезорганизаторы	1 фактор	2 фактор	3 фактор
1	Неумение выполнять определенные виды работ		+	
2	Неумение определить перечень дел на день			+
3	Откладывание дел на потом		+	
4	Просмотр телепередач	+		
5	Телефонные разговоры	+		
6	Незапланированные встречи с друзьями, знакомыми	+		
7	Длительные прогулки	+		
8	Неумение сконцентрироваться		+	
9	Продолжительные разговоры с друзьями	+		
10	Непоследовательность в действиях			+
11	Отсутствие четких целей на день, неделю, четверть			+
12	Неумение контролировать свое время		+	
13	Внезапные перемены принятых решений			+
14	Компьютерные игры	+		
15	Неумение точно оценить время на определенный вид работы		+	
16	Отсутствие организованности			+
17	Стремление делать сразу несколько дел		+	

Примечание: + - обозначены значимые факторные нагрузки (>0,4)

Анализ результатов таблицы 1 показал, что к «ловушкам – событиям» относятся дезорганизаторы, временную причину возникновения которых испытуемые видят в конкретных событиях своей жизни (просмотр телепередач, продолжительные прогулки, разговоры с друзьями и др.). «Ловушки – неумения» включают в себя отсутствия выработанных умений и навыков организации своей жизни (неумение определить перечень дел на день, неумение сконцентрироваться, неумение точно оценить время на определенный вид работы и др.). Утверждения, указывающие в качестве причины ловушки времени - отсутствие целей деятельности, планирования времени, вошли в фактор «ловушки – неорганизованности».

Таблица 1

Планируемые уровни сформированности компетенции

	Уровни сформированности компетенции	**Основные признаки уровня**
1	Начальный уровень (формирование знаний и приобретение первичного опыта)	Имеет представления об основных законах развития природы и существования жизни. Знает основные биологические понятия и виды экспериментов, современные подходы к организации и проведению биологических опытов, объясняет полученные результаты в ходе экспериментальной работы, правила и принципы работы с биологическим материалом. Знает основные законы генетики и ее значение для медицины, основные методы изучения генетики человека, принципы медико-генетического консультирования. Имеет опыт анализа результатов исследований (как по описанию, так и собственных), обоснования выбора опытной модели для объяснения теоретических обобщений.
2	Средний уровень (освоение отдельных элементов деятельности, приобретение технологических навыков)	Владеет методиками постановки опытов, доказывающих основные биологические явления, решает генетические задачи на основные виды наследования признаков у человека, применяет законы математической статистики для решения задач по популяционной генетике, составляет и анализирует родословные, моделирует основные биологические процессы (биосинтез белка, этапы онтогенеза, взаимоотношения разных организмов в природе), объяснять характер отклонений в ходе развития, ведущих к формированию вариантов, аномалий и пороков.
3	Повышенный уровень (применение знаний и технологий для решения профессиональных, образовательных и	Разрабатывает программу экспериментальных доказательств основных теоретических законов и теорий. Осуществляет отдельные элементы программы управления

	жизненных задач)	организационными изменениями. Проводит комплексную оценку эффективности применения различных методов при доказательстве фактов, явлений или законов. Корректирует программу исследовательских методов на основе полученных данных.

На третьем этапе формирования компетенции необходимо создать фонд оценочных средств, позволяющих оценить уровень сформированности компетенций у студентов по дисциплине. В рамках компетентностного подхода оценочные средства выступают как инструмент демонстрации достижений заявленных результатов обучения. Примерные типы контрольных заданий для оценки уровня сформированности компетенции в курсе «Биология» приведены в таблице 2.

Таблица 2

Оценочные средства оценивания достижения компетенций

Уровень	Контроль
Начальный уровень	Тесты закрытой формы с выбором ответов из предложенных, тесты на соответствие, терминологические диктанты, рефераты, составление алгоритмов экспериментальной и опытной работы, планирование опытной работы по образцу.
Средний уровень	Тесты открытой формы, задания на установление последовательности, составление паспорта эксперимента, биологические задачи, моделирование.
Повышенный уровень	Case-method, творческие работы, проекты, исследовательские задания, эссе, портфолио.

Задания разрабатываются на основе профессионально-ориентированных ситуаций и должны носить полидисциплинарный характер. Поэтому процесс создания компетентностно-ориентированных контрольно-измерительных материалов необходимо рассматривать как проектирование, а не простое составление тестовых и других заданий. В конструкторе оценочных средств необходимо классифицировать задания по сложности: задания на владения, задания на умения и задания на знания. Исходя из понимания того, что сложившиеся в высшей школе содержательные и процессуальные компоненты не всегда соответствуют природе профессиональной деятельности специалиста, В. А. Сластенин считает необходимой разработку личностно-ориентированных технологий профессионального образования как основного условия повышения качества образовательной деятельности [3, 4]. Для успешной подготовки профессионально мобильного, мотивированного специалиста, необходимо сформировать у будущих выпускников навыки

рефлексии временных целей, условий, программировании и осуществлении действий с учетом показателей времени, контролируемых сознанием [11]. Ее компонентами являются: осознание цели деятельности; анализ временных условий, планирование времени; регулирование времени в процессе деятельности; контроль и коррекция временных показателей. Саморегуляция, проявляющаяся в целенаправленном регулировании своей деятельности, как показывают исследования И. В. Дубровиной, Н.Н. Толстых, отчетливо начинает проявляться лишь к десятому классу [19; 20].

Психологические механизмы саморегуляции деятельности, ее связи с продуктивностью психических процессов, место в структуре самосознания освещены в работах А. Бандура, А.В. Брушлинского, Г. Веллмэн, П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, В.А. Иванникова, О.А. Конопкина, Б.Ф. Ломова, А.К. Осницкого и др. Временной аспект саморегуляции деятельности в период старшего школьного возраста с учетом возрастных особенностей изучен недостаточно полно.

С целью выделения проблем, существующих у старших школьников, при регуляции времени, и определения способов их решения в процессе овладения навыками самоорганизации было проведено эмпирическое исследование. Реализация данной цели осуществлялась через решение следующих задач:

1) изучение дезорганизаторов времени, встречающихся в жизни старших школьников;

2) выделение типичных способов организации времени у старшеклассников;

3) определение концептуальных оснований для формирования навыков организации времени у старшеклассников в ходе образовательного процесса.

Изложение основного материала статьи. Исследование дезорганизаторов времени осуществлялось с применением методики «Ловушки времени» (О.В. Кузьмина, М.Ю. Мамонтова), уровни организации времени выделялись с помощью методик «Диагностика особенностей самоорганизации-39» (А.Д. Ишков), «Организованный ли Вы человек?» (В. Шапарь). Обработка данных осуществлялась с применением описательной статистики, факторного и кластерного анализов. Расчеты осуществлялись с помощью статистического пакета SPSS STATISTIC 20.0.

В исследовании принимали участие десятиклассники пяти средних общеобразовательных учреждений города Екатеринбурга. Общее количество испытуемых 350 человек.

В результате выполнения методики «Ловушки времени» старшеклассники проранжировали дезорганизаторы из предлагаемого перечня по частоте встречаемости их в своей жизни.

Стратегия исследования была направлена на выявление факторов дезорганизации с выделением групп. Для этого был проведен факторный анализ. Использовался метод отбора - анализ главных компонент, метод вращения – Varimax с нормализацией Кайзера. Коэффициенты факторных весов будем рассматривать те, которые превышают 0,4 (обозначены знаком «+»). Результаты факторизации наглядно представлены в таблице 1. Все дезорганизаторы объединились в три группы. Первая группа может быть названа «ловушки-события». Вторая – «ловушки – неумения», а третья – «ловушки – неорганизованности».

осуществления помощи старшеклассникам в развитии навыков организации времени.

Ключевые слова: организация времени, формирование навыков самоорганизации, направления психологического сопровождения, дезорганизаторы времени.

Annotation. Organization of personal time is a challenge to many seniors for a number of objective and subjective reasons. The paper presents the results of a study conducted on a sample of 350 high school students from different secondary schools of the city of Yekaterinburg. Empirically highlighted the disrupters of time, occurring in the lives of students that can be classified into three groups: «trap-event», «trap-inability», «traps-lack of organization». Cluster analysis allowed to distinguish five groups of subjects with different ways of organizing time. Based on these results it is concluded that high school students do not fully understand the causes of their disorganization. The article suggests a system of work with high school students on development of skills of self-organization. The results of the study are useful for teachers, psychologists, parents to assist the students in developing the skills.

Keywords: the organization of time, the formation of skills of self-organization, directions of psychological support, disrupters of time.

Введение. Организация личностью своего времени затрагивает глубинные слои жизни. Человек не может изменить физическое время, ему не подвластно биологическое время жизни и течение общественно-исторических событий. Субъектом своей жизни, как справедливо отмечает К.А. Абульханова-Славская, личность начинает становиться по мере развития ее способности к регуляции и организации времени жизни [2]. Эффективное использование времени, его структурирование придает жизни человека ускорение, продуктивный темп и возможность реализации себя в разных временных масштабах.

Сегодня одним из наиболее актуальных направлений в науке является изучение механизмов формирования оптимальных способов организации времени. В отечественной и зарубежной психологии выполнено достаточно большое количество работ, посвященных анализу различных особенностей временной организации. Изучаются возможности человека точно оценивать время различных видов деятельности (оператора, бортпроводника, музыканта, спортсмена, руководителя) (А.А. Дьячук [7], Н.Н. Абросимова [1], Ю.В. Корягина [9], О.В. Кузьмина [14], С.В. Кондратович [13], С.В. Леонов [15], В.Г. Тристан [10]). Раскрываются особенности сознательного и бессознательного в организации времени (Т.Н. Березина [4], Н.Ю. Григоровская [6]). Имеется ряд исследований по внедрению различных приемов организации и переживания времени персоналом различного статуса (Г.А. Архангельский [3], Л. Зайверг [8], Ю.С. Погорелов [17], Т. Нестик [16] и др.).

Проблема регуляции поведения и деятельности исследуется в акмеологии и возрастной психологии [5; 11; 19; 20]. Система субъектной регуляции, как отмечает Г.С. Прыгин, является одним из универсальных механизмов согласования активности личности с требованиями деятельности [18]. Под осознанной саморегуляцией времени понимается системно-оганизованный процесс внутренней психической активности личности, который заключается в

работы с источниками информации и умения осуществлять самостоятельную профессионально-познавательную деятельность. Понятно, что основным требованием к организации учебного процесса при этом выступает активность самих студентов. Известно, что учебные программы по дисциплинам предусматривают включение национально-регионального компонента, что имеет большое общеобразовательное, методологическое и мировоззренческое значение. Понятно, что выбор содержательных акцентов в процессе формирования национально-регионального компонента должен определяться локальными природными условиями, спецификой действия экологических факторов, особенностями этноэкологической среды. При изучении тем, раскрывающих содержание разделов «Антропобиоэкосистемы», «Учение о биосфере и ноосфере» в курсе «Биология» введение национально-регионального компонента связано с необходимостью раскрытия специфики Байкальского региона, перспектив развития различных научных направлений в регионе и республике, вопросов демографической политики, особенностей среды обитания человека и роли антропогенных факторов в эволюции видов и биогеоценозов. При разработке также необходимо учитывать и эмоционально-ценностное отношение к вопросам, связанными с осознанием ценности здоровья как личностно и общественно значимой категории. Этому способствуют знания об основных компонентах общественной, социальной, экологической структуры, определяющих развитие республики и региона. В организационном плане реализация такого компонента в содержании образовании возможна не только в процессе обучения обязательным дисциплинам, но и через формирование системы курсов по выбору и через студенческие научные общества. Например, в целях более эффективного использования учебного времени, усиления преемственности между дисциплинами различных блоков и реализации национально-регионального компонента, выделенные из курса «Биология» разделы, посвященные биологии индивидуального развития и генетики популяций, оформлены в две самостоятельные дисциплины «Биология развития» и «Этногенез народов Забайкалья». В системе курсов по выбору большое значение имеет «Региональная патология Забайкалья», на котором студенты старших курсов изучают патоморфологические изменения, характерные для заболеваний наиболее часто встречающихся в нашем регионе. Известно, например, что территория Восточной Сибири относится к группе селенодефицитных в России, при этом селен - один из важных микроэлементов, участвующих в метаболических, биофизических и энергетических реакциях организма, обеспечивающих жизнеспособность и функции клеток, тканей, органов и организма в целом. Поэтому актуальность изучения данного аспекта в рамках региональной проблемы не вызывает сомнения. Одним из условий личностного развития будущего специалиста и базой для формирования профессионально значимых качеств являются умения и навыки самостоятельной работы [1]. Для эффективной организации и создания системы контроля за самостоятельной работой разного уровня необходим организационно-методический аппарат. По дисциплине «Биология» он представлен учебными пособиями по организации самостоятельной работы. Весь учебный материал разбит на теоретические блоки. В структуру каждого блока входит: задачи изучения темы, учебная литература, задания для самоподготовки, задания по работе с литературой, контрольные задания

различного уровня знаний. При этом содержание заданий по работе с литературой и контрольные задания соответствуют разным уровням самостоятельной работы. Сначала студентам предлагаются задания для выполнения по образцу: например, прочитать определенный раздел учебника, затем по алгоритму заполнить таблицу или ответить на вопросы. Второй блок заданий может предусматривать интерпретацию готовых результатов исследований, расшифровку графиков, схем, «чтение» препаратов и др. Третий уровень заданий представлен генетическими и биологическими задачами. Четвертый уровень заданий предполагает реализацию исследовательского метода обучения, позволяющий студентам овладеть основными методами научного познания, интерпретировать результаты, прогнозировать дальнейшие действия. Обеспечить соответствие организации самостоятельной работы современным требованиям возможно путем внедрения технологии исследовательского обучения, благодаря которой удалось активизировать научно-исследовательскую работу студентов.

Выводы. Актуальные проблемы модернизации российского высшего образования ставят задачу оптимизации учебной работы в вузе, повышения требования к качеству подготовки специалистов и оценке качества образования. Поэтому необходима такая организация учебного процесса, при которой студенты не только успешно овладевают системой профессиональных компетенций, но и развивают свои творческие возможности, готовятся к инновационной деятельности и осуществлению непрерывного образования. Важными направлениями в плане реализации этих задач является совершенствование самостоятельной работы студентов, совершенствование содержания образования и внедрение инновационных педагогических технологий. Основной предпосылкой для интерактивного обучения является комплексный характер компетенций будущего специалиста, а выделение уровней сформированности компетенций позволяет объективно описывать этапы, результаты и оценочные средства процесса обучения. Объем и содержание самостоятельной работы при этом должны формироваться с учетом создания условий для саморазвития. Объективно сложным остается вопрос о диагностическом аппарате оценивания личностных качеств в процессе формирования профессиональных компетенций. Таким образом, технологический подход оценивания достижения компетенций позволяет научно обосновать структуру и содержание профессиональных компетенций, алгоритмизировать процесс создания оценочных средств и повысить качество образования.

Литература:

1. Алиева А.Б. Психолого-педагогические подходы к организации самостоятельной работы обучающихся в системе высшего образования // Педагогический журнал. – 2016. - №6. – С. 254 – 267.

2. Белогурова В.А. Научная организация учебного процесса: учебное пособие.-3-е изд., перераб. и доп. — М.: ГЭОТАР-Медиа, 2010. — 511 с.

3. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г.Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции – М.: Логос, 2011. – 334 с.

4. Загвязинский В. И. Стратегические ориентиры и реальная политика разития образования // Педагогика. – 2005. - №6. – С. 10-14.

сформированным тяжелым «северным» стилем потребления алкоголя. Кроме этого, на характер употребления алкогольных напитков оказывают влияние культурально-распространенные мотивы, поддерживающие снисходительное и терпимое отношение к алкогольному поведению.

Литература:

1. Кобзева О.В. Динамика агрессивности и её взаимодействия с личностными особенностями в подростковом и юношеском возрастах: дис. … канд. психол. наук. М., 2006. - 235 с.

2. Кобзева О.В. Особенности профессиональной идентичности у студентов // Проблемы современного педагогического образования. Сер. Педагогика и психология. - Сб. статей: - Ялта: РИО ГПА, 2016. - Вып. 52. - Ч. 6. - С. 364-371.

3. Крысько В.Г. Словарь-справочник по социальной психологии. - Питер, 2003. - 416 с.

4. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. - М.: Политиздат, 1982. – 255 с.

5. Слободчиков В.И. Категория возраста в психологии и педагогике развития //Вопросы психологии. – 1991. - № 2. – с. 37 – 49.

6. Формирование личности в переходный период: от подросткового к юношескому возрасту / Под ред. Дубровиной И.В.–М.: Педагогика, 1987. – 184 с.

Психология

УДК 159.9.07

кандидат психологических наук, доцент
Кузьмина Ольга Викторовна
ФГБОУ ВО «Уральский государственный
экономический университет» (г. Екатеринбург);
педагог-психолог Виноградова Елена Евгеньевна
Серовский филиал ГБПОУ «Свердловский областной
медицинский колледж» (г. Серов)

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВРЕМЕНИ В ЖИЗНИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация. Организация личного времени является проблематичной для многих старшеклассников по ряду объективных и субъективных причин. В работе представлены результаты исследования, проведенного на выборке 350 старшеклассников разных СОШ города Екатеринбурга. Эмпирическим путем выделены дезорганизаторы времени, встречающиеся в жизни школьников, которые можно объединить в три группы: «ловушки-события», «ловушки-неумения», «ловушки-неорганизованности». Кластерный анализ позволил выделить пять групп испытуемых, имеющих разные способы организации времени. На основе полученных данных сделан вывод о том, что старшеклассники не в полной мере осознают причины своей неорганизованности. В статье предложена система работы со старшеклассниками по формированию навыков самоорганизации. Результаты исследования полезны для педагогов, психологов, родителей с целью

Таблица 5

Взаимосвязь мотивов принятия алкоголя с психологическими защитами в юношеском возрасте

Психологи-ческая защита	социально-психологические мотивы	личностные мотивы	патологические мотивы
отрицание	0,002	-0,083	-0,071
вытеснение	**0,299****	**0,311****	**0,220****
регрессия	**0,320****	**0,403****	**0,256****
компенсация	**0,187****	**0,311****	0,062
проекция	**0,194****	0,128	0,059
замещение	**0,145***	**0,212****	**0,151***
интеллектуализация	-0,074	**-0,239****	**-0,383****
реактивные образования	0,064	0,082	-0,032

**p≤ 0,05 **p≤ 0,01*

Как показывают результаты исследования в юношеском возрасте социально-психологические мотивы принятия алкоголя взаимосвязаны с вытеснением, регрессией, компенсацией, проекцией, замещением, поэтому чем чаще респонденты будут подавлять мысли и чувства, вызывающие тревогу, незрелые паттерны поведения и удовольствия, заменять и исправлять объекты, стимулирующие возникновение чувства неполноценности, утраты, снимать напряжение путем переноса агрессии на более слабого или самого себя, тем чаще мотивами для принятия алкоголя будут традиционные, социально-обусловленные, культурно распространенные.

Увеличение желания нейтрализовать негативные эмоции, получить физическое и психологическое удовлетворение, усилить свое поведение взаимосвязано с усилением инфантильности, немотивированного забывания, чувства неполноценности, а также со снижением рационализации в деятельности индивида. Чем чаще респонденты стремятся с помощью алкоголя снять абстинентные явления, выразить протест, тем чаще они будут удалять из сознания нежелательные мысли и чувства, избегать тревоги переходя на более ранние стадии психического развития, подавлять эмоции и реже использовать для разрешения конфликтных ситуаций логические установки.

Выводы. Итак, феномен алкогольной зависимости еще не достаточно изучен и требует целостного анализа. На возникновение и развитие мотивации потребления алкоголя влияет разнообразие биологических, психологических и социальных факторов. Снижение сопротивляемости к алкоголю обусловлено усиливающимся психологическим дискомфортом, а также исторически

5. Петухов М. А. Технологические проблемы формирования фундаментальных характеристик личности обучающихся / М. А. Петухов, В. Ш. Набиев // Высшее образование сегодня. - 2010. - №6.

6. Сластенин В. А. Стратегия модернизации высшего профессионального образования // Сибирский педагогический журнал. – 2005. - № 1.

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор Камерилова Галина Савельевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
доктор педагогических наук, доцент Картавых Марина Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ ДИСЦИПЛИН МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЫ

Аннотация. В статье раскрываются подходы к педагогическому дизайну как инновационному направлению развития магистерской подготовки педагогических кадров в рамках информатизации образования в области безопасности жизнедеятельности. Особое внимание обращается на педагогический дизайн разрабатываемых в рамках информационной образовательной среды педвуза электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК) дисциплин подготовки магистров по направлению «Безопасность жизнедеятельности детей». Обосновываются их теоретико-методологические основания в виде мировоззренческих идей, основных подходов, общих и конкретных принципов. Выделяются уровни педагогического дизайна и его стадии, рассматриваются виды деятельности на каждой из них. Приводится подробная структура образовательного модуля, включающего учебные материалы в виде научного содержания, технологии и методики его освоения, формы диагностики образовательных достижений магистрантов. В структуре каждого модуля выделяются разнообразные учебные элементы текстового, аудиовизуального, натурного, электронного характера, работа с которыми формирует необходимые компетенции. Оценочно-результативный компонент объединяет различные формы и виды контроля, в том числе и на основе информационно-коммуникационных технологий. Освоение содержания модуля предполагает определенный общий алгоритм деятельности, охватывающий целостный цикл познания.

Ключевые слова: педагогический дизайн, магистерская подготовка, безопасность жизнедеятельности детей, информационно-образовательная среда, Moodle, компетенции, электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК), модуль, учебный элемент.

Annotation. In article approaches to pedagogical design as to the innovative direction of development of master preparation of pedagogical shots within informatization of education in the field of health and safety reveal. Special attention is paid on pedagogical design of the electronic educational and methodical complexes (EEMC) of disciplines of training of masters developed within the information educational environment of teacher training University in the Health and Safety of Children direction. Their theory-methodological bases in the form of the world outlook ideas, the main approaches, the general and concrete principles are proved. Levels of pedagogical design and its stage are allocated, kinds of activity on each of them are considered. The detailed structure of the educational module including training materials in the form of the scientific content, technology and a technique of his development, a form of diagnostics of educational achievements of undergraduates is given. In structure of each module various educational elements of text, audiovisual, natural, electronic character, work with which forms necessary competences, are allocated. The appraisal and productive component unites various forms and types of control including on the basis of information and communication technologies. Development of maintenance of the module assumes the certain general algorithm of activity covering a complete cycle of knowledge.

Keywords: pedagogical design, master preparation, health and safety of children, information and education environment, Moodle, competence, electronic educational and methodical complex (EEMC), module, educational element.

Введение. Гуманистические идеи современного высшего педагогического образования отражают его устремленность в будущее выпускника, которое связывается с его собственными усилиями, личной активностью, инициативностью, творчеством, ответственностью за свой выбор. Следовательно, гуманистические идеи реализует, в частности, личностно-деятельностный подход, в теории которого, по мнению И.А. Зимней, ставится и решается основная задача образования – создание условий развития гармоничной, нравственно совершенной, социально активной через активизацию внутренних резервов, профессионально компетентной личности [4].

Новое видение профессионально-педагогического образования приводит к изменению представлений о целостном педагогическом процессе в области магистерской подготовки в педвузе, его организационном и научно-методическом обеспечении. Налицо усложнение всего процесса обучения, в первую очередь, технологической инструментовки, связанной с информатизацией образования, разработкой мультимедийных учебных материалов [2, 11, 15, 17], определенной Государственной программой РФ «Развитие образования» на 2013-2020 годы, утвержденной распоряжением Правительства РФ от 22.11.2012 г. [3]. Означая процесс обеспечения сферы профессионального педагогического образования методологией и практикой разработки и оптимального использования, современных средствинформационных и коммуникационных технологий в информационно-образовательной среде [1], информатизация ориентирована на достижение целей обучения и повышение его качества.

Формулировка цели статьи. Информационные вызовы в сфере подготовки магистров по направлению «Безопасность жизнедеятельности детей» связаны с необходимостью теоретического осмысления и практической

Таблица 4

Проявление психологических защит в юношеском возрасте

Шкала	Сырая оценка		Процентили
	$\bar{x}$	σ	
Отрицание	5,0	1,8	61
Подавление	3,3	2,0	52
Регрессия	6,8	3,2	83
Компенсация	4,9	2,2	86
Проекция	7,7	2,3	44
Замещение	2,2	1,7	35
Интеллектуализация	6,9	1,9	75
Реактивные образования	4,5	2,1	82

Результаты исследования показывают, что ведущим в структуре личности в юношеском возрасте выступает механизм компенсации. В основе этого механизма лежит желание найти подходящую замену реального или воображаемого недостатка другим качеством, чаще всего с помощью воображения или приписывания себе характеристик, ценностей другой личности. В равной степени юношам свойственны регрессия и реактивные образования, что свидетельствует об их стремлении избежать тревоги и дискомфорта с помощью перехода на более ранний период возрастного развития, а также предотвращения выражения неприятных или неприемлемых для респондента мыслей, чувств или поступков подчеркивая роль противоположных стремлений. Следующую позицию по частоте использования занимает интеллектуализация, поэтому в конфликтных и спорных ситуациях юноши не всегда демонстрируют «умственный» способ их разрешения. Кроме этого, респонденты защищают собственную личность отрицая некоторые фрустрирующие, вызывающие тревогу обстоятельства, или какой-то внутренний импульс отрицает самое себя, то есть информация, которая угрожает самосохранению, самоуважению личности не воспринимается. Характерной особенностью юношеского возраста выступает неспособность сопротивляться соблазну, поэтому неприемлемые для личность желания, чувства, вызывающие тревогу становятся бессознательными. Реже для защиты собственной целостности респонденты приписывают другим людям собственные неосознаваемые неприемлемые мысли и подавляют эмоции, которые направляют на объекты, представляющие меньшую опасность или более доступные, чем те, что вызвали отрицательные эмоции и чувства.

Далее рассмотрим особенности взаимосвязи мотивов принятия алкоголя с психологическими защитами в юношеском возрасте (см. таблицу 5).

Таблица 2

Проявление личностных мотивов приема алкоголя в юношеском возрасте (средние значения)

Гедонистические мотивы		Атарактические мотивы		Мотивы гиперактивации поведения	
$\bar{x}$	σ	$\bar{x}$	σ	$\bar{x}$	σ
4,6	3,6	4,2	4,5	2,8	3,3

Как видно из таблицы гедонистические мотивы приема алкоголя превалируют над остальными, что свидетельствует о стремлении с помощью алкоголя получить не только физическое и психологическое удовлетворение, но и опыт переживания алкогольной эйфории. Следующими по значимости являются атарактические мотивы, поэтому в юношеском возрасте негативные эмоциональные переживания: напряжение, страх, тревога нивелируются с помощью алкоголя. Менее свойственно в этом возрасте использовать алкоголь для выхода из состояния скуки, психологической «пустоты», душевного бездействия.

Теперь рассмотрим структуру собственного патологической мотивации принятия алкоголя в юношеском возрасте (см. таблицу 3).

Таблица 3

Проявление патологической мотивации приема алкоголя в юношеском возрасте (средние значения)

«Похмельная» мотивация		Аддитивные мотивы		Мотивы самоповреждения	
$\bar{x}$	σ	$\bar{x}$	σ	$\bar{x}$	σ
0,8	1,3	0,9	1,6	0,3	0,6

Данные представленные в таблице указывают на то, что для лиц юношеского возрасте не свойственна патологическая мотивация употребления алкоголя. Поэтому в большинстве случаев они не будут потреблять алкоголь для того, чтобы улучшить самочувствие связанное с отсутствием алкоголя, состоянием дискомфорта, вызванным абстинентными явления, пить назло себе и другим в качестве протеста, утраты смысла жизни. Кроме этого в их сознании отсутствует фиксация истинного влечения к алкоголю.

Следующий этап анализа определение специфики проявления психологических защит в юношеском возрасте (см. таблицу 4). Поскольку в опроснике Плутчика — Келлермана разные психологические защиты оцениваются по разному количеству пунктов, то для сравнения выраженности разных защит были использованы процентили.

разработки новых подходов к форматированию учебно-методических комплексов по дисциплинам учебного плана. При этом на первое место выходит требование создания электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК) дисциплин, являющихся ключевыми звеньями информационно-образовательной среды.

Изложение основного материала статьи. Основная роль при проектировании цифровых образовательных ресурсов ЭУМК отводится педагогическому дизайну (М.Ю. Бухаркина, М.В.Моисеева, М.И. Нежурина, В.Н. Подковырова, Е.С. Полат, А.Ж. Ромизовский, А.Ю. Уваров, положительный опыт которого накоплен в зарубежной педагогике (Gagne, R., Briggs, L.).

Педагогический дизайн (англ. Instructional Design, Instructional Systems Design, ISD, фр. Ingnierie pedagogique) – научная дисциплина, занимающаяся разработкой наиболее эффективных, рациональных и комфортных способов, методов и систем обучения, которые могут быть использованы в сфере профессиональной педагогической деятельности[24]. Анализ подходов к педагогическому дизайну, позволил установить, что его сущностьисследуется с разных точек зрения: как наука, как подход, как технология, как процесс [14, 20, 21, 23, 25].Так,педагогический дизайн как процесс представляет собой систематическую разработку педагогических спецификаций, с использованием учебных и педагогических теорий для обеспечения высокого качества преподавания. Он охватывает весь процесс от анализа потребностей и целей обучения до разработки системы преподавания для удовлетворения этих потребностей (М.В. Моисеева, Е.С. Полат) [12].

В контексте нашей работы педагогический дизайн ЭУМК рассматривается как целенаправленный процесс разработки и организации учебного материала по дисциплинам безопасности жизнедеятельности детей на основе информационных и коммуникационных технологий, обеспечивающий рациональный, эффективный и комфортный индивидуальный образовательный маршрут обучающегося. Педагогический дизайн реализует закономерности и основные принципы обучения, предполагает широкую палитру организационных форм и методов обучения,средств ИКТ и в целом информационной образовательной среды. Благодаря процедурным и технологическим механизмам педагогического дизайна ЭУМК дисциплин, его содержание находит реальное применение в практике обучения с учетом конкретных условий использования. Главное внимание уделяется обоснованию важности содержания дисциплины, стилю и последовательности изложения учебного материала, способам его представления, методам и технологиям освоения, систематичности оценки промежуточных и итогового результатов.Достоинствами педагогического дизайна являются:

- адаптация приемов преподавания «лицом к лицу» к онлайновым условиям обучения и преподавания;
- разработка навигационной структуры, которая позволяет легко переходить от одного материала к другому;
- способы и приемы представления содержания и видов деятельности, обеспечивающих максимальную интерактивность процесса обучения [12].

Разработка педагогическогодизайна ЭУМК дисциплин подготовки магистров по направлению «Безопасность жизнедеятельности детей»

осуществлялась на основе ведущих идей, подходов и принципов, составляющих его теоретико-методологическое обоснование.

Гуманистические ориентиры современных профессионально-педагогических представлений как стратегическая программа качественного обновления образовательного процесса, требует новых подходов и принципов. Теоретико-методологический фундамент представлен обоснованными в контексте работы аксиологическими идеями (В.А. Сластенин, И.Ф.Исаев, И.Н. Шиянов) о ценностях жизни и здоровья детей, связанными с идеями коэволюции, Концепции устойчивого развития (Н.М.Мамедов, А.Д. Урсул), важности образования в области безопасности жизнедеятельности. Методологический базис обогатился взаимодополняющими культурологическим, компетентностным, личностно-деятельностным, информационным подходами, связанными со становлением субъектности, рассмотренными нами в логике информационной образовательной среды [5]. Смысл выделенных идей и подходов раскрывается через общие принципы: системность, фундаментальность, контекстность, открытость, интерактивность, вариативность, информативная и методическая избыточная, мультимедийность. При отборе конкретных принципов настоящего исследования мы опирались на положения, выделенные Робертом Ганье (Robert Mills Gagne) [19], придав им соответствующий контекст:

1. Привлечение внимания обучающихся – мотивация, пробуждение интереса к теме и методам;
2. Объяснение целей и задач обучения, где не только определяется, зачем нужно изучать данный курс, но и предлагается определенный уровень ожиданий от результатов обучения;
3. Отбор и представление нового материала, как наиболее сложная часть разработки, включает выделение акцентирующих элементов, поддерживающих мотивацию и ключевых положений научного содержания в доступной форме;
4. Педагогическое сопровождение обучения, означающее по сути создание условий для принятия обучающимся оптимальных решений в ситуации выбора, помощь в определении личных целей и смыслов обучения,прочное усвоение содержания путем консультирования, тьюторства, супервизии;
5. Практика – предполагающее не только усвоение психолого-педагогических и методических знаний,но и их применение в образовательной деятельности в экспериментальном обучении;
6. Обратная связь, обеспечиваюшая оперативный анализ хода и результатов обучения, возможность его корректировки;
7. Оценкаобразовательных достижений обучающихся и эффективности учебной дисциплины;
8. Перевод в практическую плоскость – творческое применение усвоенного содержания в новых образовательных ситуациях в области безопасности жизнедеятельности детей.

В педагогическом дизайне происходит преобразования общих теоретико-методологических положений в конкретную методику обучения, в учебные программы и их методическое обеспечение. В этой связи в научно-педагогической литературе обосновываются различные уровни педагогического дизайна. А.Ж. Ромизовским и А.Ю. Уваровым предлагаются четыре уровня, выстроенные по принципу: от общего к частному: 1) уровень системы курсов (курса); 2) уровень «урока», означающий определенный

и вследствие этого психоэмоционального напряжения возникают различные формы саморазрушающего поведения, в первую очередь – употребление алкоголя, наркотиков, других видов психоактивных веществ. Только процесс установления оптимальных для личности отношений с социумом позволит в дальнейшем удовлетворить все потребности и обеспечить сохранность психического здоровья индивида.

Исследование взаимосвязи мотивации потребления алкоголя с механизмами психологической защиты проводилось в 2017 году на базе ФГБОУ ВО «Мурманский арктический государственный университет». В нем приняли участие 210 респондентов (мужского и женского пола). Средний возраст испытуемых – 19 лет.

Исследование структуры алкогольной мотивации происходило средствами «Опросника мотивации потребления алкоголя В.Ю. Завьялова», особенности проявления психологических защит изучались с помощью «Опросника Плутчика — Келлермана». Статистическая оценка полученных результатов проводилась коэффициентом корреляции Пирсона. В таблице 1 представлены результаты проявления социально-психологических мотивов приема алкоголя в юношеском возрасте.

Таблица 1

Проявление социально-психологических мотивов приема алкоголя в юношеском возрасте (средние значения)

Социально-обусловленные мотивы		Субмиссивные мотивы		Псевдокультурные мотивы	
$\bar{x}$	σ	$\bar{x}$	σ	$\bar{x}$	σ
4,6	3,5	1,7	2,2	3,7	2,8

Результаты представленные в таблице, позволяют утверждать что в группе социально-психологических мотивов употребления алкоголя в юношеском возрасте доминирующее место занимают социально-обусловленные. Поэтому в юношеском возрасте чаще всего прием алкоголя происходит под влиянием существующих алкогольных традиций и обычаев. Кроме этого, алкоголь выступает средством поддержания межличностных отношений. Второе место по значимости занимают псевдокультурные мотивы, что свидетельствует о стремлении индивида к «алкогольным ценностям» общества. Реже в качестве мотива выступает желание подчиниться референтной группе или давление социума.

Далее проанализируем особенности проявления личностных мотивов приема алкоголя в юношеском возрасте (см. таблицу 2).

поэтому им необходимо принимать определенные роли, отражающие общественно-социальную позицию юношества, а также решать проблему самоопределения, планирования будущего, обретения идеала, поиска смысла собственного существования [1]. В этом возрасте начинает формироваться профессиональная идентичность, которая формирует профессиональное самоопределение. Но обучение это не только ситуации успеха, но и фрустрирующие ситуации которыми юноши должны разрешить с минимальными для себя потерями [2]. Одним из способом, который на время поможет забыть о существующих фрустрирующих ситуаций может быть принятие алкоголя. Чрезмерное употребление алкоголя может не только нарушеить социально-психологическую адаптацию индивида, но и стать катализатором возникновения деструктивных особенностей в структуре личности.

Формулировка цели статьи. Социально-психологическая адаптация — это процесс приобретения людьми определенного социально-психологического статуса, овладения теми или иными социально-психологическими функциями [3]. Она является одним из критериев успешной социализации, индикатором психического здоровья, позволяя определить адекватны ли возрасту психические особенности развития.

Злоупотребление алкоголем — одна из основных причин накопления демографических и социальных проблем в России, угроза на уровне личности, семьи, общества. До возникновения зависимости существует период проблемного употребления. Длительность этого периода индивидуальна и зависит от многих факторов. Эффективное вмешательство на стадии проблемного употребления позволит предотвратить формирование болезни. Поэтому изучение взаимосвязи мотивов потребления алкоголя с механизмами психологической защиты позволит разработать эффективную программу первичной психологической профилактики употребления алкоголя у молодежи.

Изложение основного материала статьи. Употребление алкоголя - доминирующее наркологическое заболевание, последствия которого оказывают негативное влияние на многие стороны жизни общества: снижение уровня здоровья, преждевременная смертность населения, асоциальное поведение, конфликтные ситуации. Употребление алкоголя не только разрушает социальные взаимоотношения и оказывает пагубное воздействие на профессиональную деятельность, но и является причиной суицидов, убийств, изнасилований, грабежей и смертей от несчастных случаев, способствует дезадаптации индивида в обществе. К сожалению, процесс алкоголизации в России происходит на фоне снижения возрастных границ и феминизации алкоголизма.

Ранняя (первичная) социализация связана с приобретением индивидом общекультурных знаний, с освоением начальных представлений о мире и характере взаимоотношений людей. Особым этапом ранней социализации является подростковый и юношеский возрасты. Это наиболее опасный и напряженный возрастной этап развития, так как именно в нем индивид самостоятельно и сознательно решает для себя, в какое социальное общество ему вступить для того, чтобы чувствовать себя его полноправным членом. Многие подростки и юноши, находясь под воздействием интенсивных и непрерывно возрастающих стрессовых ситуаций, не готовы к их преодолению,

педагогический этап в решении общей задачи; 3) уровень «педагогического события», конкретного действия в рамках четко прописанной задачи; 4) уровень «учебного шага» как отдельного педагогического события [16, 18].

Другие авторы выделяют три уровня: 1) уровень психолого-педагогических основ преподавания, который рассматривается как теоретический фундамент преподавательской деятельности в целом; 2) уровень теоретической разработки и использования учебных материалов на основе ИКТ; 3) уровень конкретной разработки (дистанционного курса) [14]. Данный подход обеспечивает целостность ЭУМК дисциплин, его научно-педагогическую обоснованность, единство содержательной и деятельностной составляющих, причем в доступной для понимания магистрами форме.

Процесс педагогического дизайна ЭУМК дисциплин магистерской подготовки учитывал традиции в разработки УМК [13], особенности подготовки педагогов [10], содержание курса безопасности жизнедеятельности и особенности написания магистерской диссертации [8,9] и включал ряд стадий:

1) аналитическая – выявление необходимости разработки для данной целевой аудитории; определение набора компетенций, формируемых в ходе изучения дисциплины; планируемые результаты обучения, целеполагание;

2) проектировочная – теоретический дискурс, общий план, сценарий, основная структура материала, схема оценочной деятельности, визуальный ряд, интерфейс, общий подход к дизайнерским решений;

3) конструктивная – детальная проработка структуры в заранее определенной логике, связках, переходах (строгая последовательность, гипертекст, логическая взаимосвязь теоретической, практической, самостоятельной деятельности), определение конкретных организационных форм, технологий и методик, освоения содержания и его диагностики. Предполагается вариативность и максимальная гибкость созданных учебных материалов при четком выполнении исходных установок;

4) реализующая – загрузка разработанных материалов в систему управления Мининского университета LMS Moodle (режим доступа: http://moodle.mininuniver.ru/.). Подключение магистрантов к работе с ЭУМК дисциплины, налаживание обратной связи, использование обучающимися образовательных ресурсов;

5) оценочная – оценивание эффективности ЭУМК дисциплины, корректировка.

Педагогический дизайн ЭУМК дисциплин магистерской подготовки по направлению «Безопасность жизнедеятельности детей» осуществлялся на основе компетентностного и модульного подходов, предполагающих систематизацию учебного материала во взаимосвязанных модулях, в соответствии с формируемыми общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями. Каждый модуль представляет собой завершенный цикл, включающий учебное содержание, способы его усвоения и диагностику образовательных результатов. Благодаря модульному подходу достигается высокая степень генерализации учебного материала и его крупноблочное форматирование. Это способствует ориентации обучающихся в огромных массивах информации, выделяя в них и успешно усваивая главные и принципиальные положения. В качестве управляющего фактора вводится алгоритм деятельности по работе с новой информацией, который обеспечивает

рациональность деятельности и ее продуктивную результативность. Модульный подход как эффективное средство интеграции в обучении безопасности жизнедеятельности рассматривался нами ранее [6,7]. Здесь мы отмечаем его роль в повышении системности педагогического дизайна ЭУМК дисциплин, рассматриваемой не только с точки зрения целостности и связности отдельных компонентов, но и как раскрытие всех его возможностей и педагогических преимуществ. Данный вид обучения, отличаясь динамичностью, осознанной перспективой и возможностью пользоваться консультациями преподавателей, развивает уровень творческой самостоятельности будущих выпускников.

Педагогический дизайн каждого модуля характеризуется полнотой и завершенностью всех выделенных учебных единиц, отличается логичностью и унифицированной структурой,состоящей и блоков: информационного, исполнительского, методического, контрольно-оценочного [7].

Информационный блок включает теоретический материал дисциплины и представлен в виде текстовых страниц лекций, содержащих гипертекст, электронные презентации, мультимедиа, ссылки на ресурсы интернета, оформленные в облачных технологиях. В начале каждой лекции дается список основных понятий темы, которыесоставляют опорный каркас ее содержания; в конце лекции предлагаются вопросы и задания, в том числе творческого характера, на осмысление главных положений.

Исполнительский блок представлен семинарско - практическими занятиями, а также самостоятельной работой, во время которых магистры выполняют различные виды деятельности: репродуктивной, реконструктивной, творческой. Для этого используются инновационные педагогические технологии: проектная, модульная, проблемная, кейс-технология, ИКТ. Обучающиеся в виде докладов, рефератов, устных сообщений, решений кейс-задач, проблемных ситуаций готовят ответы на поставленные вопросы (с чем связана необходимость усвоения школьниками навыков автономного выживания в природе?) Как организовать исследовательскую деятельность учащихся? Почему различаются принципы оценивания учебных достижений учащихся в нашей стране и США? Зачем нужны инновационные технологии обучения безопасности жизнедеятельности, и как их применять?).

Методический блок включает рекомендации по организации деятельности магистров, подробные инструкции по выполнению практических заданий и самостоятельной работы, примеры правильного выполнения заданий, алгоритмы рациональной деятельности, списки рекомендуемой литературы, интернет-сайтов, глоссарий. Интерактивные методы, основанные на взаимодействии обучающихся, предусматривает широкую и разнообразную коммуникацию, в том числе и на веб-форумах; чатах; вики, вебинарах.

Контролирующий блок модуля содержит разные виды устного и письменного контроля, в том числе тестового, позволяющих оценить успехи магистров и возникающие проблемы,что обеспечивает корректировку обучения и ЭУМК. Педагогический дизайн ЭУМК дисциплин позволяет использовать современные методы оценивания, в частности рейтинговую систему. Имеющийся рейтинг-план дисциплины содержит перечень видов практической и самостоятельной деятельности с оценкой их выполнения в баллах. Каждый обучающийся способен выстроить индивидуальную траекторию обучения, исходя из собственных амбиций и возможностей.

Психология

УДК: 159.923

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

ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТИВАЦИИ ПОТРЕБЛЕНИЯ АЛКОГОЛЯ С МЕХАНИЗМАМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ*

**Исследование выполнение при финансовой поддержке РФФИ и Правительства Мурманской области в рамках научного проекта № 17-16-51002*

Аннотация. В статье представлены особенности личностного развития в юношеском возрасте. Проанализированы социально-психологические, личностные и патологические мотивы принятия алкоголя в юношеском возрасте. Рассмотрена взаимосвязь мотивации потребления алкоголя с механизмами психологической защиты в юношеском возрасте.

Ключевые слова: личность, мотивы потребления алкоголя, механизмы психологической защиты, индекс жизненного стиля, девиация, юношеский возраст.

Annotation. The article presents the features of personality development of young people. Analyzed socio-psychological, personal and pathological motives for taking alcohol at a young age. Examined the correlation of motivation of alcohol consumption with coping behaviors in young age.

Keywords: person, the motives of alcohol consumption, mechanisms of coping behaviors, index lifestyle, deviation, youth age.

Введение. В отечественной психологии систематические исследования специфики психического развития были начаты в XX веке в рамках педологии. Очень часто его объединяют с подростковым, так как в нем заканчивают формироваться психические новообразования предыдущего возрастного периода. Потребность в неформальном, доверительном общении со взрослыми является важнейшим новообразованием этого переходного периода. Это сензитивный возраст для формирования ценностных ориентации как устойчивого образования личности, способствующего становлению мировоззрения и отношения к окружающей действительности [6]. В юношеском возрасте интеграция доминирует над индивидуализацией, поэтому юноша не сам приводит в соответствие с потребностями общности свою потребность, а общество трансформирует свои потребности в соответствие с потребностями индивида [4]. Разрыв между идеалом и реальностью выступает отличительной чертой юношеского возраста [5], который проявляется в становлении подлинного авторства в определении и реализации собственного способа жизни, ответственности за собственную субъектность.

Именно в этом возрасте к индивиду начинают предъявлять особые социальные, политические, правовые, экономические и другие требования,

затяжные депрессии, фобии, нервная анорексия и булимия, дранкорексии, шизофрении, аддиктивных расстройств, суицидальных мыслей и поступков и т.д. Эти расстройства отрицательно влияют на личность подростка, он становиться замкнутым, плохо спит, у него пропадает аппетит, становится боязливым, робким, быстро утомляется. Такой подросток сторонится компании сверстников и ищет развлечения в других местах. Интернет, компьютерные и азартные игры в таких случаях, нередко становятся его лучшими «друзьями», что в свою очередь служит причиной возникновения и развития еще ряда расстройств. «В подростковом возрасте причиной возникновения психологических «барьеров »могут также быть фобии, которые мешают его оптимальной социализации и вынуждают подростков становиться интровертами» [5]. Психологические трудности в общении могут стать причиной возникновения не только психологических барьеров, но и менять индивидуально-личностные аспекты индивида.

Таким образом, изучение психологических причин затрудненного общения является не только необходимым компонентом деятельности учащихся, осуществление которой предполагает их сотрудничество, но и обязательным условием нормального функционирования юношеского коллектива, в котором формируются основные личностные качества учащегося, его индивидуальные особенности. Психологические барьеры в общении устраняются при условии общения на равных, когда дети удовлетворены ролями и статусным положением, видом совместной деятельности.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - СПб., 1999.
2. Везетиу Е.В. Индивидуальный стиль общения педагога, его влияние на уровень обучения, воспитания и развития личности // Проблемы современного педагогического образования, 2016. №50 (1).
3. Гогицаева О.У. Динамика межличностных отношений подростков // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 4 (19). С. 38-41.
4. Гуриева С.Д. Проблемы межэтнических отношений в молодежной среде // Казанский педагогический журнал. 2008. № 10. С. 88-96.
5. Джиоева О.Ф. Анализ психологических барьеров в процессе социализации // Успехи современной науки. 2016. Т. 10. № 12. С. 125-127.
6. Джиоева О.Ф. Психологические условия оптимизации педагогического общения // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. - 2017. - № 1. - С. 83-85
7. Кочисов В.К. Психологическая культура педагога как условие профессионализма // Материалы международной научно-практической конференции. 2017. с. 57-58.
8. Малиева З.К. Социокультурные факторы самоорганизации и самовоспитания студентов. Уральский научный вестник. 2016. Т. 7. С. 5-6
9. Тахохов Б.А. Этнокультурный контекст речевого общения. Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2017. № 3. С. 44-51.

Наряду с количественными методами, широко используются качественные методы оценивания. Так, при изучении дисциплины «Технологии оценки качества образования в области безопасности жизнедеятельности» магистры составляют Показательное деловое портфолио студии веб-дизайна «Стратегия развития инновационной парадигмы оценки качества образования в области безопасности жизнедеятельности».

В структуре каждого модуля выделяются разнообразные учебные элементы текстового (лекционный раздел, научная статья), аудиовизуального (видеоматериалы, слайды), натурного (познавательная экскурсия на оползневой склон),электронного (компьютерная презентация, интернет-ресурсы) характера, работа с которыми формирует необходимые компетенции. Освоение содержания модуля предполагает общий алгоритм деятельности, охватывающий целостный цикл познания.

Навигация по работе с ЭУМК осуществляется с помощью вводного раздела, в котором размещаются: приветствие; цели,задачи и образовательные результаты курса;инструкция по работе с ЭУМК; рабочая программа дисциплины; компьютерная презентация курса в целом; рейтинг-план; перечень формируемых компетенций; требования к обязательному минимуму усвоения содержания курса; методические рекомендации по выполнении, контрольных тестовых заданий, входной тест.

Педагогический дизайн модульной структуры ЭУМК дисциплины завершается разделом «Итоговая аттестация», в котором предусматривается тестовых заданий по всему курсу, обобщающих творческих работ (Создание компьютерной презентации инновационной технологии образования в области безопасности жизнедеятельности и варианта ее практической реализации»; «Разработка программы исследовательской деятельности учащихся при изучении безопасности жизнедеятельности»). В заключении помещается раздел «Информационно-справочные материалы», содержащий списки литературных источников, сайтов, глоссарий, электронные адреса интернет-библиотек. Для получения обратной связи заложена рубрика «Отзывы магистрантов», необходимые для дальнейшего совершенствования педагогического дизайна ЭУМК.

Выводы. Педагогический дизайн ЭУМК дисциплин подготовки магистров по направлению «Безопасность жизнедеятельности детей», выполняя роль информационной образовательной среды, обеспечивает повышение качества подготовки выпускников, успешность формирования необходимых компетенций, ориентацию в информационном пространстве на основе ИКТ. Отличаясь «открытой архитектурой», он совершенствуется в связи с новыми образовательными тенденциями и потребностями магистрантов.

Литература:

1. Абросимов А.Г. Информационно-образовательная среда учебного процесса в вузе. – М.: Образование и Информатика, 2004. – 256 с.
2. АндресенБент Б. Мультимедиа в образовании: специальный учебный курс. Информационные технологии в образовании. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Дрофа, 2007. – 224 с.
3. Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013-2020 годы, утвержденная распоряжением Правительства РФ от 22.11.2012 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://k-obr.spb.ru/downloads/435/7.pdf

4. Зимняя И.А.Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. Второе, доп., испр. и перераб. - М.: Логос, 2000. - 384 с.

5. Камерилова Г.С. Информационно-образовательная среда высшего педагогического образования как условие становления компетентной личности [Электронный ресурс] / Г.С. Камерилова, Р.Я.Вакуленко, А.С.Варламов, В.Е. Базин, Ю.С. Матюнькина // Современные проблемы науки и образования. - 2016.-№6; URL: http://www.science-education.ru/article/view?id=25624(дата обращения: 25.11.2016).

6. Камерилова Г.С. Модульная технология в системе высшего педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности в условиях заочной формы обучения[Электронный ресурс] / Г.С. Камерилова, Е.Л. Агеева // Вестник Мининского университета. – 2016. - №4;URL: http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/308/309 (дата обращения 10.09.2017)

7. Камерилова Г.С. Модульный формат электронного учебно-методического комплекса дисциплин подготовки учителя безопасности жизнедеятельности [Электронный ресурс] / Г.С. Камерилова, М.А. Веряскина, А.С. Варламов // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5; URL: http://www.science-education.ru/128-22153 (дата обращения: 15.09.2017).

8. Картавых М.А.Образование в области безопасности жизнедеятельности: пишем магистерскую диссертацию: учебное пособие / М.А.Картавых, Г.С.Камерилова, Е.Л.Агеева. – Н. Новгород: Мининский университет, 2015. – 89 с.

9. Картавых, М.А. Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности: учеб-метод. пособие, 2011. – 110 с.

10. Клепикова А.Г.Подготовка будущего учителя к использованию педагогического дизайна в профессиональной деятельности: дис.на соиск. уч.ст. канд.пед. наук: спец.13.00.08 / Клепикова Алла Григорьевна. – Белгород, 2009. – 226 с.

11. Краснянский М.Н., Радченко И.М. Основы педагогического дизайна и создания мультимедийных обучающих аудио/видео материалов: Учебно-методическое пособие. - Тамбов: ТГТУ, Педагогический Интернет-клуб, 2006. - 55 с.

12. Моисеева М.В., Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Нежурина М.И. Интернет обучение: технологии педагогического дизайна / Под ред. М.В. Моисеевой. – М.: Издательский дом «Камерон», 2004. – 2016 с.

13. Паневина Г.Н. Учебно-методический комплекс как историко-педагогический феномен: Монография. – Хабаровск: ХК ИРО,2011. – 106 с.

14. Подковырова В.Н.Основы педагогического дизайна. Трактовка понятия «педагогический дизайн» / В.Н. Подковырова // Школьные технологии, 2008. - № 6. – С. 40-45.

15. Программа повышения квалификации «Педагогическое проектирование электронного учебного курса»[Электронный ресурс] // Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2014; URL: http://news.sfu-kras.ru/files/pedagogicheskoe_proektirovanie_elektronnogo_uchebnogo_kursa.pdf (дата обращения 12.09.2017)

16. Ромизовский А.Ж. Разработка педагогических систем. Принятие решений в планировании курсов и учебных планов. – М.: KoganLtd, 1999.

Поведенческие факторы представляются в виде непосредственных актов коммуникативного поведения партнеров. Рациональные факты – это мнение самих субъектов общения о факторах и причинах трудностей общения. Эмоциональные факторы проявляются в неудовлетворенности общением, психологическим дискомфортом.

Стандартизация индивидуально-психологических особенностей личности является необходимым и обязательным условием изучения причин и способов понимания не только трудностей общения, но и коррекционно-воспитательной работы. Такая стандартизация может осуществляться на основании различных способов. Например, использование представления об уровнях психической регуляции, которая определяется как смысловой компонент, психофизиологический, индивидуальный и личностный. Опираясь на сказанное, можно выделить следующие классы оснований:

Первый класс – это основания, которые определяются уровнем психической регуляции. К ним относятся психофизиологические особенности личности, тип нервной системы, характер, темперамент, эмоционально-волевая сфера и т. д.

Второй класс – это те основания, определяются различными уровнями регуляции и имеют системный или комплексный характер протекания.

Выводы. Проанализировав причины затруднения общения, можно прийти к выводу, что часто причинами могут выступать индивидуально-психологические особенности общения, включающие личностные, волевые, интеллектуальные, социально-культурные различия между собеседником. Это могут быть разного рода различия: религиозные, социальные, политические, профессиональные и т.д. Наиболее частыми причинами, вызывающими трудности общения у подростков является подозрительность, агрессивность, тревожная мнительность, фобии, осторожность, эмоциональная неустойчивость, низкая самооценка, подчиненность, зависимость от группы, социальная робость, слабый волевой компонент личности, конформность, замкнутость, эгоцентризм, раздражительность, чувство собственной неполноценности, застенчивость, недисциплинированность, плохой самоконтроль и др. Наличие подобных характеристик служит причиной возникновения внутриличностных психологических конфликтов. Подросток поглощает все мнения, направленные на оценку его личности и тем самым строит экстероцептивный образ самого себя. Иногда даже непродолжительная беседа или небольшой информационный обмен с тем или иным человеком может оказывать большое влияние на психическое и психологическое развитие личности подростка. Для результативного общения человеку важно осознавать, как он воспринимается и оценивается другими людьми, лучше разуметь ситуацию и объект общения. Часто эти реакции и являются причиной возникновения психологических барьеров, действие которых имеют две стороны.

С одной он защищает мир человека от внутренних конфликтов и негативных внешних влияний, но с другой искажает или теряет изначальный смысл информации, замедляет эмоциональную реактивность, умедляет скорость интеллектуальных процессов и общую подвижность личности, что в свою очередь приводит к ограничению взаимодействия с социальным окружением. Трудности в общении со сверстниками и непонимания ими его личности могут служить причиной развития таких расстройств как: неврозы,

проявления общего характера и проявления частного характера. В первом случае трудности общения возникают под влиянием 2 факторов: индивидуальных, психологических особенностей партнеров общения и межличностных отношений. Они затрагивают поведенческие, когнитивные и аффективные компоненты общения.

Этот тип трудностей имеет три основные формы:

1) в трансформации насыщенности общения, выражающейся в ситуациях совместной деятельности в виде коммуникативной активности межличностного взаимодействия;

2) в трансформации установок поддержания контакта,

3) в трансформации способов и приемов применения вербальных и невербальных средств общения.

Проявления трудностей общения частного характера возникают в реальных ситуациях взаимоотношений субъектов общения. Они носят специфический по своему содержанию характер взаимодействия. Выделяют две подгруппы этих проявлений:

1) Первая подгруппа определяется индивидуальными и психологическими особенностями партнеров общения.

2) Вторая подгруппа проявляется в ситуациях ухода от общения, конфликтов, несогласия, дезинформации собеседника и обусловливается фактором межличностных отношений.

В рассмотренной классификации необходимо выделить внешний детерминант, который определяется межличностным общением, взаимоотношением и взаимодействием и внутренний детерминант, который связан с индивидуально-психологическими особенностями партнеров общения.

Нам представляется важным данное выделение детерминантов затрудненного общения, так как появляется возможность отслеживания трудностей общения в объективно-ситуационном (внешние проявления) и субъективном (внутренние проявления) планах. Другими словами, «детерминанты или факторы затрудненного общения позволяют определить психологические проявления, признаки, корреляты трудностей общения, что необходимо для разработки методического инструментария их диагностики» [5].

Анализируя основные подходы в исследовании трудностей общения необходимо отметить огромное количество психологических проявлений затрудненного межличностного общения, все многообразность которых сводится к двум формам:

1. Внешние, которые проявляются в поведении партнеров общения. Определяющими коррелятами в этом случае выступают неадекватность взаимоотношений, нарушения согласованности, конфликты, ссоры, неадекватное поведение. Необходимо выделить и количественные характеристики: длительность, интенсивность, объем и дистанция общения.

2. Внутренние, которые субъективно отражаются в сознании индивидов на аффективно-эмоциональном и перцептивно-рациональном уровнях. В этом случае индивид испытывает психологический дискомфорт и эмоциональную неудовлетворенность от общения.

Таким образом, эмпирическими коррелянтами затрудненного общения являются поведенческие, рациональные и эмоциональные факторы.

17. ТумалевА.В.Подготовка преподавателя к созданию и использованию мультимедиа учебно-методического комплекса в образовательном процессе: дис. … канд.пед.наук: 13.00.08 / А.В. Тумалев. – Спб., 2003. – 200 с.

18. Уваров А.Ю. Педагогический дизайн // Информатика: Прил. к газ. «Первое сентября». – 2003.– № 30. – С. 2-31.

19. Gagne, R., Briggs, L. &Wager, W. (1992). Principles of Instructional Design (4th Ed.). Fort Worth, TX: HBJ College Publishers.

20. Что такое педагогический дизайн? [Электронный ресурс]: URL:http://www.ispring.ru/elearning-insights/chto-takoe-pedagogicheskiy-dizayn/ (дата обращения 12.09.2017)

21. Педагогический дизайн [Электронный ресурс]: URL:http://letopisi.org/index.php /(дата обращения 16.09.2017)

22. Тихомирова Е. 800 слов про педагогический дизайн [Электронный ресурс]: URL:http://www.trainings.ru/library/articles/?id=11059 (дата обращения 16.09.2017)

23. http://portal.tpu.ru/eltpu/Instructional_Design

24. Педагогический дизайн [Электронный ресурс]: URL:https://ru.wikipedia.org/wiki /(дата обращения 16.09.2017)

25. Что дает хороший педагогический дизайн [Электронный ресурс]: URL: http://websoft.ru/db/wb/F05B0433431F1370C32576310029FA20/doc.html

Педагогика

УДК 796

кандидат педагогических наук, доцент Квашнина Елена Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный университет физической культуры» (г. Челябинск)

ПАРНО-СОПРЯЖЕННОЕ РАЗВИТИЕ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У ДЕВОЧЕК, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ГИМНАСТИКОЙ

Аннотация. В статье представлена экспериментальная методика парно-сопряженного развития гибкости и функции равновесия девочек 6-7 лет, занимающихся художественной гимнастикой. Методика разработана на основе изучения содержания средств и методов, направленных на развитие физических качеств, традиционно применяющихся в спортивных школах по художественной гимнастике, особенностей тренировочного процесса гимнасток, выявления возрастных и анатомо-физиологических особенностей девочек, их уровня физической подготовленности и внедрена в процесс начальной подготовки гимнасток. Эффективность экспериментальной методики оценивалась на основе динамики показателей, характеризующих уровень развития гибкости и функции равновесия девочек 6-7 лет, занимающихся художественной гимнастикой. После проведения эксперимента выявлены достоверные различия по всем показателям, характеризующих уровень развития гибкости и функции равновесия.

Ключевые слова: девочки 6-7 лет, функция равновесия, гибкость, этап начальной подготовки.

Annotation. The article presents the experimental method of paired development of flexibility and balance function of girls taking part in rhythmic gymnastics 6-7 years old. The methodology based on the study of rescourses and methods. The methods aimed at the development of physical qualities used in special sports schools speciality of training process of gymnasts, searching the age and anatomical characteristics of girls, their physical level and introduced in the initial training. The impact of experimental technique was estimated indicators of characterizing the level flexibility and balance function of gymnasts 6-7 years old. When the experiment was over, we have revealed significant differences in all indicators, characterizing the level of flexibility and balance function.

Keywords: girls 6-7 years, the function of balance, flexibility, initial training.

Введение. С точки зрения физической подготовки, современная художественная гимнастика отличается чрезвычайно высокими требованиями к координации и амплитуде движений гимнасток, что принципиально возможно демонстрировать при высоком уровне развития специальной выносливости. В координационном плане особое значимы согласованность движений телом и предметом, статическое и динамическое равновесие, чувство ритма, в плане амплитуды движений – гибкость [1; 2; 3; 4].

При этом физические качества спортсмена проявляются не изолированно друг от друга, а в определенном комплексе при определенном их взаимодействии. Это взаимодействие определяется специфическими требованиями, предъявляемые к организму спортсмена в каждом виде спорта. Развитие основных качеств, а в гимнастике это гибкость и координация, должно быть взаимосвязано с развитием остальных качеств, а также техники движений [5].

Формулировка цели статьи. Цель статьи – обосновать эффективность применения средств и методов, направленных на повышение уровня гибкости и функции равновесия девочек 6-7 лет, занимающихся художественной гимнастикой.

Изложение основного материала статьи. Упражнения, подбираемые для растягивания тех или иных групп мышц всегда направлены на развитие подвижности в конкретных суставах. Данные упражнения основываются на выполнении разнообразных движений: сгибании и разгибании, отведений и приведений, вытягиваний, наклонов, поворотов, скручиваний, вращений [2].

Исследования специалистов показали, что этапе начальной подготовки достаточно трех занятий в неделю, направленных на развитие гибкости [1; 2; 7]. Это позволяет поддерживать уже достигнутый уровень подвижности в суставах.

Как отмечают Л. А. Карпенко и соавт. [5], упражнения на гибкость дают наибольший эффект, если их выполнять в тренировке дважды: в подготовительной части занятия после разогревания и в конце на фоне утомления.

В художественной гимнастике при выполнении большинства двигательных действий сложно сохранять устойчивость тела [2]. Поэтому вторым физическим качеством в нашей методике мы взяли функцию равновесия, как одну из разновидностей координационных способностей.

Принимая во внимание вышесказанное, мы разработали методику, в которой представлены комплексы упражнений, направленные на парно-

- Четвертым вариантом, является общение, которое как по субъективным, так и по объективным критериям приносит удовлетворенность, и оценивается как благоприятное общение.

Каждые из выше перечисленных вариантом имеет свои специфические аспекты, и заслуживают пристального внимания исследователей. Однако опыт собственного исследования и проведенный теоретический анализ позволяет сделать вывод, что для индивида психологической проблемой являются субъективно испытываемые ощущения неудовлетворенности собственным общением. Это и является главной причиной обращения за помощью к психологу.

Таким образом, под психологическими трудностями общения (имеются в виду, прежде всего, субъективно переживаемые трудности), мы понимаем различного рода нарушения, следствием которых является полное или частичное недостижение целей и неудовлетворение потребностей и мотивов общения, что сопровождается неудовлетворенностью субъекта процессом общения и своей ролью в нем.

Следовало бы ожидать, что итогом теоретического и эмпирического исследования затрудненного общения станет построение строго научной и непротиворечивой классификация изучаемого феномена. В то же время различные методологические и теоретические подходы к изучению затрудненного общения, широкий спектр реальных проявлений трудностей, многоаспектность самой проблемы, не достаточное соотнесения содержания и объема понятия «трудность общения» с содержательной наполненностью входящих в него элементов порождают большое количество типологий и классификаций.

При выделении определенных функций или стадий в процессе общения появляются проблемы затрудненного межличностного взаимодействия. Проблема установления межличностного контакта, застенчивость, неправильная самопрезентация, аутичность могут быть отнесены к стадии первичного контакта. А трудности в стадии стабилизации межличностных отношений проявляются в неудовлетворенностью взаимоотношениями, собственным эгоцентризмом, неспособностью создавать оптимальную психологическую атмосферу. Кластеры трудностей общения отчетливо проявляются в различных формах общения, таких как деловое общение, формальное, личностное, ролевое, эмоциональное и т.д.

Содержательно-функциональная характеристика и причинная обусловленность трудностей общения могут выступить следующей классификацией этого понятия. По содержательно-функциональной характеристике выделяют субъективные и объективные трудности общения. Первые не всегда конкретно проявляются в социальном взаимодействии, эти трудности не открыты для партнеров. Объективные же трудности вызываются внешними причинами, проявляются в условиях непосредственного контакта.

По критерию причинной обусловленности трудности общения классифицируются как первичные факторы (зависящие от природных особенностей человека) и вторичные факторы (психогенные и социогенные трудности).

Затрудненное общение, возникающее в ситуациях совместной деятельности, рассматривает классификация на основе аспекта общения и деятельности. Проявления трудностей общения в этом случае имеет два типа:

Для определения и раскрытия данного феномена употребляют неоднозначные понятия от незначительных «сбоев», «ошибок», «дефектов», которые проявляются как личностные, волевые, интеллектуальные, социально-культурные различия между собеседником. Рассмотрение наличествующих трудов позволяет сделать вывод, что под психологическими трудностями общения многими авторами понимаются «нарушения контактов и хода взаимодействия партнеров, возникновение всякого рода препятствий развитию отношений, вплоть до их разрыва, когда общение складывается неблагоприятно и партнеры испытывают эмоциональное неблагополучие, напряжение, что может приводить к дезадаптации поведения»[5]. Основной целью данной работы является рассмотрение психологических причин затрудненного общения и выделение определенных функций или стадий в этом сложном феномене.

Изложение основного материала статьи. В понимании психологической природы трудностей общения как субъективного феномена в отечественной психологии сложилась тенденция оценивать и интерпретировать «...реальные, объективные трудности общения на основе соотнесения наличного общения с его оптимальной моделью» [6, с. 95]. В качестве оптимальной модели в основном рассматривается компетентное, благоприятное, оптимальное общение. Значимые параметры этого общения, являются, как правило, определенные личностные качества субъекта, а также способности, умения и навыки. Многочисленные исследования несоответствие партнеров общения заданным параметрам приравнивают к причинам затрудненного общения. При таком аспекте рассмотрения затрудненного общения появляется необходимость анализа благоприятного или неблагоприятного общения. Предполагается раскрытие элементов или критериев оценивания, содержательная интерпретация которых может выступать для индивида в объективном и субъективном значениях.

Под объективными критериями понимается содержательный аспект общения, его духовное и личностное воздействие на личность, его нравственное усовершенствование, итоги которого фиксируются окружающими. В качестве субъективных критериев выступают эмоциональная сторона личности, его субъективно-личностная оценка общения, благоприятные отношения в сфере межличностных связей. Гармоничные или противоречивые сочетания этих критериев обусловливают четыре варианта:

- Первый вариант, подразумевает у индивида субъективную положительную оценку и удовлетворенность своим общением при неблагоприятных условиях взаимодействия, бессодержательности характера общения, а иногда и антисоциальной направленности. В этом случае общение является для человека эмоционально-положительным компонентом коммуникации.
- Второй вариант, вызывает у индивида субъективную неудовлетворенность как общением в целом, так и самим собой при объективно гармоничной, положительной оценке общения.
- Третий вариант, характеризует объективную сущность общения и его субъективное отражение в сознание индивида как неблагоприятные, бессодержательные взаимоотношения.

сопряженное развитие гибкости и функции равновесия девочек 6-7 лет, занимающихся художественной гимнастикой (таблица 1, 2).

Таблица 1

Комплекс на развитие гибкости и функции равновесия №1

Описание упражнения	**Дозировка**	**Организационно-методические указания**
1. И. п. – сед на подъемах, упор сзади 1-8 – переступания; 9 – выпрямить правую ногу вверх; 10 – согнуть и с отведением колена в сторону положить на левую; 11 – выпрямить вверх; 12 – и. п. 13-16 – то же с левой	4 раза	Пятки держать вместе. При выпрямлении ноги держать спину прямой, натягивать стопу и колено.
Описание упражнения	**Дозировка**	**Организационно-методические указания**
2. И. п. – стойка, руки на пояс 1-8 – релеве То же на правой (левой) ноге	8 раз	Стараться выпрямить ноги
3. И. п. – стойка, скакалка перед собой, сложенная вчетверо 1-2 – перевести руки назад; 3-4 – перевести руки вперед	16 раз	Локти не сгибать
4. И. п. – стойка, руки вверх 1-4 – волна вперед; 5-8 – стойка на полупальцах, руки вверх; 9-10 – взмах; 11-16 – стойка на полупальцах, руки вверх То же волна назад	4 раза	Волну выполнять с максимальной амплитудой, взмах в быстром темпе Не сходить с места стоя на полупальцах
5. И. п. – сед на пятках, руки вверх 1-4 – проход «кошкой» в прогиб назад в упоре лежа на животе; 5-8 – согнуть ноги в «коробочку»; 9-12 – вернуться «кошкой» в и. п.; 13-15 – наклон назад из положения стоя на коленях, руки вверх; 16 – и. п.	8 раз	Во время переходов руки от пола не отрывать. В наклоне тянуться головой к ягодицам.
6. И. п. – о. с.	8 раз	Кувырки выполнять в

2 кувырка вперед 1-4 – равновесие нога назад То же с другой ноги		быстром темпе На равновесии не прыгать. Закрепить мышцы спины и ног
7. И. п. – упор сидя сзади 1 – правая нога вверх; 2 – правая нога в сторону на пол; 3 – правая нога вверх; 4 – и. п.; 5-8 – то же с левой ноги; 9-10 – перевод ног через стороны назад в положение лежа на животе; 11-12 – перевод ног через стороны в и. п. 13-16 – то же 9-12	8 раз	Колени, стопы натянуты. Стараться переводы выполнять без помощи рук
Описание упражнения	**Дозировка**	**Организационно-методические указания**
8. И. п. – стойка на гимнастической скамейке, руки в стороны 1-4 – 4 высоких шага на полупальцах; 5-8 – равновесие носок к колену То же с другой ноги	8 раз	Идти без покачиваний на высоких полупальцах. Равновесие выполнять на всей стопе, затем на полупальцах
9. Шпагат: правая, левая, поперечный	30 счетов на каждую	Выпрямить колени, натянуть носки

Первый комплекс девочки выполняли в подготовительной части тренировки, второй комплекс – в конце основной части.

Число повторений разработанных упражнений для девочек 6-7 лет первые три месяца проводилось по 4-8-16 раз (как указано в таблицах), последующие три месяца – 6-12-24 раз соответственно, в последние три месяца – 8-16-32 раза.

Психология

УДК159.923:37.015.3
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Джиоева Оксана Феликсовна
Северо-Осетинский государственный
университет имени К. Л. Хетагурова (г. Владикавказ)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ ЗАТРУДНЕННОГО ОБЩЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются основные причины психологических барьеров в общении. Выявляет что, причины трудностей общения в основном исходят из условий общения, от характеристик субъекта и индивидуально-психологических особенностей субъектов общения.

Ключевые слова: затрудненное общение, психологические барьеры, личность, коммуникативный барьер, причины затрудненного общения.

Annotation. The article discusses the main causes of psychological barriers in communication. Identify which causes communication difficulties mainly come from the conditions of communication, the characteristics of the subject and individual psychological characteristics of subjects of communication.

Keywords: difficulty in communication, psychological barriers, personality, communication barriers, the causes of difficulty communication.

Введение. На сегодняшний день процесс становления личности реализуется посредством коммуникативного общения, с помощью получения познания его функций, распределения и интерпретаций их в общественно установленных установках.

Психологических барьеров в общении - это факторы, которые способствуют потере и искажению смысла информации в процессе взаимодействия, социализации. Они приводят к снижению эффективности коммуникации, возникновению напряжения и отрицательных переживаний. Часто они становятся основной причиной конфликтных ситуаций, проблем общения и социализаций. Можно определить что, барьеры общения делятся на две группы: психологические и коммуникативные.

«Психологические барьеры возникают вследствие индивидуально-психологических особенностей людей, которые вступают в процесс общения (скрытность, скромность, различия в типах темперамента), а также в результате особенностей отношений между партнерами (недоверие, антипатия)»[6].

Формулировка цели статьи. Психологические барьеры в общении являются сложной, психологической проблемой. Трудности, возникающие в общении молодых людей, часто становятся источником срывов в учебе, вызывая раздражение как самих юношей и девушек, так и их родителей и учителей. Сказанное открывает широкое поле для деятельности педагогов и психологов в плане диагностики, коррекции, развивающе-профилактической работы по преодолению трудностей общения, предъявляет серьезные требования к их умению выявлять индивидуальные особенности каждого молодого человека и подбирать адекватные для каждого воспитательные воздействия.

9. Воробьева И.В., Кружкова О.В. Психология вандального поведения (Текст): Монография / И.В. Воробьева, О.В. Кружкова.- Екатеринбург: УрГПУ, 2015.- 292 с.
10. Гулис И. В. Направления и перспективы изучения агрессии в служебных отношениях. Актуальные проблемы психологии / И.В.Гулис // Философия и социальные науки. - 2008. - № 3. - С. 69 - 72.
11. Гурова О.В., Кружкова О.В. Вандализм как деструктивная стратегия реализации субъектности подростка // Педагогическое образование в России, №3. 2017. С. 96-105.
12. Мотков О.И. Личность и психика. Сущность, структура и развитие. Самара: Бахрах - М, 2008 - 160 с.
13. Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный: психологическое исследование человека в его бытии. СПб.:Питер, 2008. 400 с.
14. Николаенко Н.Н. Психология творчества: уч. пос. / под ред. Л.М. Шипицыной. – СПб.: Речь, 2005. – 277 с.: илл.
15. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов: Учеб.пособие для студ. высш. пед. заведений. - М.: Издат. центр, 2000. - 184 с.
16. Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти / Под общей редакцией А.А. Реана. – Москва: Издательство АСТ, 2015. – 656 с.
17. Субъектный подход в психологии / Под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.И. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 619 с.
18. Эльконин Д.Б., Драгунова Т.В. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Под ред. Д.Б. Эльконина, Т.В. Драгуновой. М., 1967.
19. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: МПСИ; Прогресс; Флинта, 2006.
20. Canter David Psychology for Architects (1974) London: Applied Science ISBN 0-85334-590-2
21. Cohen S. Destruction of property: Motives and meanings // Vandalism / Ed. by C. Ward. London: The Architectural Press, 1973.
22. Hoel H.Organisational antecedents of workplace bullying / H. Hoel, D. Salin // Bullying and Emotional Abusein the Workplace / S. Einarsen [et. all.]. – L., 2003.
23. Waclavek A. Graffiti and street art – Thames & Hudson Ltd, London, 2011 – 208 p.

Таблица 2

Комплекс на развитие гибкости и функции равновесия №2

Описание упражнения	**Дозировка**	**Организационно-методические указания**
1. И. п. – стойка, ноги врозь, руки вверх 1-2 – «мост»; 3-4 – и. п.	8 раз	Стараться выпрямить ноги
2. И. п. – о. с. 1-2 – высокое равновесие нога назад, руки на полу 3-4 – релевэ; 5-6 – переворот боком; 7-8 – стойка на полупальцах ноги вместе, руки в стороны; 9-16 – то же с другой ноги.	8 раз	Упражнение выполнять силой, нога в отталкивании не участвует
3. И. п. – стойка, ноги врозь, руки вверх 1 – «мост»; 2-3 – выпрямляя ноги, наклон назад; 4 – и. п.	8 раз	Во время наклона резкое движение руками. Выполнять в быстром темпе
Описание упражнения	**Дозировка**	**Организационно-методические указания**
4. И. п. – стойка на груди 1-2 – силой опускание ног до касания пола за головой; 3-4 – и. п.	8 раз	Упражнение выполнять силой
5. И. п. – шпагат на правую, правая рука вверх, левая на полу 1-2 – правой рукой захват ноги в наклоне назад; 3-6 – удержание; 7-8 – и. п. То же с левой ноги.	8 раз	В захвате назад рукой притягивать туловище к ноге
6. И. п. – сед, руки в стороны 1-2 – кругом левой назад, шпагат на правую; 3-4 – вернуться в и. п.; 5-6 – кругом правой назад, шпагат на левую	16 раз	Во время движения ногами таз от пола не отрывать

7-8 – вернуться в и. п.		
7. И. п. – стойка, руки в сторону 1-2 – боковой шпагат на правую с помощью руки; 3-4 – релевэ; 5-6 – удержание; 7-8 – и. п. на полупальцах; 9-16 – то же с другой ноги.	8 раз	Вытягивать колени
8. И. п. – сед, руки в стороны 1-2 – дугами назад поперечный шпагат; 3-4 – дугами назад прогнуться, руки вверх; 5-6 – дугами вперед поперечный шпагат; 7-8 – и. п.	8 раз	Переход из одного положения в другое осуществлять за счет силы мышц ног и спины

Отличительной особенностью разработанных комплексов в сравнении с ранее использованными является тесная взаимосвязь физической и технической подготовки, широкое использование упражнений на гибкость и функции равновесия сопряженного воздействия.

Исследование проводилось на базе спортивной школы олимпийского резерва по художественной гимнастике «Гармония» г. Челябинска с сентября 2016 года по июнь 2017 года. В исследовании принимало участие две группы девочек 6-7 лет в количестве 40 человек, выступающих по программе 3 юношеского разряда: 20 гимнасток составили контрольную группу и 20 – экспериментальную.

В экспериментальной группе тренировки по художественной гимнастике, проводимые три раза в неделю с продолжительностью 2 часа, включали разработанные нами комплексы упражнений, направленные на повышение уровня гибкости и функции равновесия гимнасток. В контрольной группе тренировки по художественной гимнастике, проводились три раз в неделю с продолжительностью 2 часа на основе программы по художественной гимнастике для СШОР «Гармония» с использованием традиционных методик [7].

Результаты исследования. Эффективность разработанной нами методики парно-сопряженного развития гибкости и функции равновесия девочек, занимающихся художественной гимнастикой оценивалась на основе анализа и обобщения результатов педагогического эксперимента.

В качестве контрольных тестов использовались упражнения, выбранные с учетом нормативов общей физической и специальной физической подготовки федерального стандарта спортивной подготовки по виду спорта художественная гимнастика (таблица 3, 4) [6].

Все тесты подобраны согласно возрасту и спортивной квалификации гимнасток 6-7 лет. Тесты хорошо знакомы спортсменкам, часть из них входит в состав соревновательного упражнения. Вышеуказанные упражнения оценивались по пятибалльной шкале. Критериями служили: качество

зрения реализации субъектных потребностей поведенческую стратегию подростков. Внешне данная активность подростка расценивается как вандальные акты, но для него это субъективно конструктивная активность по преобразованию себя и пространства, исходя из собственного представления о реальности.

2. Наиболее выраженным мотивом вандального поведения в подростковом возрасте выступает мотив экзистенции. Стремление подростка понять себя и осознать свои возможности влияния на социальный мир при отсутствии собственных отработанных просоциальных стратегий реализации себя приводят к выбору вандального поведения как способа достижения желаемого.

3. Экзистенциальная фрустрация в сочетании с высоким уровнем субъектности в подростковом возрасте обуславливают выбор школьного графического вандализма в качестве адекватной внутреннему состоянию подростка стратегии поведения и являются детерминантами первого порядка - фактором-основой в модели последовательного возникновения предикторов школьного графического вандализма; депривация/нарушения системы ценностей, суверенности психологического пространства, самоотношения – детерминантами второго порядка и фактором-мотиватором; склонность к реализации девиантных форм поведения и агрессии – детерминантами третьего порядка и факторами-триггерами, запускающими процесс деструктивного взаимодействия со средой – школьный графический вандализм.

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Рубинштейновская категория субъекта и ее различные методологические значения // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского и М.И. Воловиковой. М.: PerSe, 2002. С. 34–50.

2. Белкин И.А., Социально-психологический анализ граффити Текст.: дис.канд. псих, наук / И. А. Белкин. Самара, 2003 - 243с. - Библиогр.: С. 228 - 243.

3. Божович Л. И.Проблемы формирования личности. – М. – Воронеж, 1995.

4. Брушлинский А.В., Субъект: мышление, учение, воображение: Избранные психологические труды / А.В. Брушлинский. – 3-е изд., стер. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2008. – 408 с. – (Серия «Психологи России»).

5. Ватова Л. С. Социально-психологические основания молодежного вандализма и его профилактика / Л. С. Ватова. – М.: Издательство: Народное образование, 2007. - 298 с.

6. Волкова Е.Н., Суворова О.В., Дунаева Н.И., Бирюкова Л.А., Гришина А.В., Пыжьянова М.А., Косых Е.А., Кузьминых Л.Н., Потапова А.Б. Развитие субъектности в онтогенезе в современном социокультурном пространстве образования и семьи: учебное пособие / Е.Н.Волкова [и др.] – Нижний Новгород: НГПУ имени К.Минина, 2012. – 250 с.

7. Волобоев А.Н., Автореферат дис. канд. пед. наук по теме: «Профилактика девиантного поведения подростков, склонных к созданию неформальных графических изображений и надписей», Киров, 2009.

8. Волочков А.А. Активность субъекта бытия: Интегративный подход / А.А. Волочков; Перм.гос.пед.ун-т. - Пермь, 2007. - 376 с.

детерминант (факторов – предикторов) школьного графического вандализма (Hoel H., Salin D.) [10, 22].

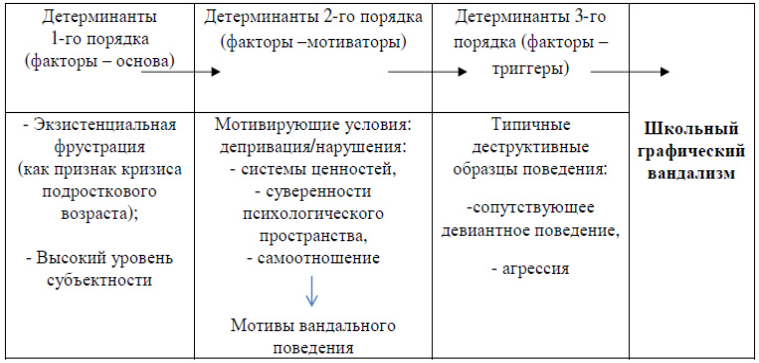


Рисунок «Структура факторов - предикторов школьного графического вандализма»

Механизм возникновения школьного графического вандализма реализуется при участии трех основных детерминирующих факторов: факторов – основ, которые могут являться причиной вандального поведения, а могут и не приводить к нему, в зависимости от факторов-мотиваторов. Экзистенциальные переживания свойственны подростковому возрасту, но не все подростки разрешают их путем вандальной активности. Возможна компенсация экзистенциальной фрустрации через самореализацию в учебе, хобби, расширение коммуникаций и др., но, вероятно, подростки с высоким уровнем готовности к совершению вандализма обладают уже сформированными паттернами поведения – им проще реализовывать себя через агрессию и разрушения. При наличии депривации/нарушений системы ценностей, суверенности психологического пространства, самоотношения в сочетании со склонностью к реализации девиантных форм поведения и агрессии, соответствующие факторы-триггеры запускают процесс деструктивного взаимодействия со средой – школьный графический вандализм.

Таким образом, повышение субъектности подростка с высоким уровнем готовности к совершению вандального поведения, вероятно, является компенсаторным и связано с неадекватным переживанием кризиса личности, в связи с этим экзистенциальные мотивы в сочетании с индивидуально-психологическими особенностями подростков являются определяющими в выборе деструктивной стратегии школьный графический вандализм.

Выводы:

1. Подростки с высоким уровнем готовности к вандальному поведению составляют более 26% от общего числа обследуемых и характеризуются более выраженными субъектными характеристиками, что позволяет рассматривать вандализм как неадекватную социальным нормам, но конструктивную с точки

выполненной работы, точность движений и соответствие выполнения упражнения требованиям федерации.

Результаты тестирования гимнасток показали, что статистически значимых различий нет, уровень развития гибкости и функции равновесия гимнасток, принимающих участие в эксперименте, находится в одном диапазоне (таблица 3).

Таблица 3

Уровень развития гибкости и функции равновесия девочек 6-7 лет опытных групп до эксперимента, баллы

Контрольные упражнения (тесты)	**Результаты тестирования**		**t**	**P**
	КГ (M±m)	**ЭГ (M±m)**		
Отведение рук назад	3,150±0,135	3,05±0,051	0,69	< 0,05
Наклон вперед из положения сидя	3,25±0,102	3,3±0,108	0,34	< 0,05
«Рыбка»: из положения лежа на животе прогиб назад в упоре на руках со сгибанием ног	3,2±0,094	3,1±0,071	0,85	< 0,05
Равновесие на одной ноге, другая согнута вперед	3,05±0,051	3,1±0,71	0,07	< 0,05
Примечание: M – среднее арифметическое значение; m – ошибка среднего арифметического; t – критерий Стьюдента; P – достоверность результатов.				

После проведения эксперимента в опытных группах наблюдалось изменение всех регистрируемых показателей гибкости и функции равновесия. Сравнительный анализ позволил выявить достоверные межгрупповые различия в результатах контрольной и экспериментальной групп (таблица 4).

В контрольной группе показатели гибкости в тесте «отведение рук назад» улучшились на 28%, «рыбка» – на 24%, «наклон вперед из положения сидя» – на 22%. Показатели равновесия на одной ноге, другая согнута вперед улучшились на 21%.

В экспериментальной группе прирост результатов в показателях гибкости и равновесия значительно увеличился после применения комплекса специально подобранных физических упражнений во время тренировочного занятия. Так показатели подвижности в плечевых суставах улучшились на 37%, показатели подвижности в позвоночном столбе при выполнении упражнения «рыбка» улучшились на 35%, а показатели подвижность в тазобедренных суставах при выполнении наклона из положения сидя – на 29%.

Таблица 4

Уровень развития гибкости и функции равновесия девочек 6-7 лет опытных групп после эксперимента, баллы

Контрольные упражнения (тесты)	Результаты тестирования		t	P
	КГ (M±m)	ЭГ (M±m)		
Отведение рук назад	4,55±0,157	4,9±0,071	2,03	> 0,05
Наклон вперед из положения сидя	4,35±0,112	4,750±0,102	2,64	> 0,05
«Рыбка»: из положения лежа на животе прогиб назад в упоре на руках со сгибанием ног	4,4±0,156	4,85±0,084	2,54	> 0,05
Равновесие на одной ноге, другая согнута вперед	4,1±0,147	4,8±0,094	4,01	> 0,05
Примечание: те же, что в таблице 3				

В упражнениях, характеризующих статическое равновесие прирост составил 34% при выполнении равновесия на одной ноге другая согнута вперед.

Выводы. Таким образом, на основе выявленных в результате эксперимента достоверных различий в показателях гибкости и функции равновесия девочек 6-7 лет, занимающихся художественной гимнастикой, составляющих экспериментальную и контрольную группы, можно сделать заключение о преимущественной эффективности содержания, предложенной нами методики сопряженного развития гибкости и функции равновесия по сравнению с содержанием тренировок, традиционно применяющихся в спортивной школе.

Литература:

1. Артамонова, И. Е. Теория и методика художественной гимнастики: учеб. программа / И. Е. Артамонова, Е. Е. Биндусов. – Малаховка: МГАФК, 2008. – 100 с.

2. Карпенко, Л. А. Художественная гимнастика: учебник / Л. А. Карпенко. – М., 2003. – 382 с.

3. Лях, В. И. Координационные способности: диагностика и развитие / В. И. Лях. – М.: ТВТ Дивизион, 2006. – 288 с.

4. Николаева, Е. С. Развитие координационных способностей как условие эффективного обучения девочек 5-7 лет упражнениям с предметами в художественной гимнастике: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. С. Николаева. – Тамбов: Тамбовский гос. ун-т, 2006. – 22 с.

5. Теория и методика физической подготовки в художественной и эстетической гимнастике: учебное пособие / под ред. Л. А. Карпенко, О. Г. Румба. – М. Советский спорт, 2014. – 263 с.

6. Федеральный стандарт спортивной подготовки по виду спорта художественная гимнастика // КонсультантПлюс: общероссийская сеть распространения правовой информации. URL: http: // www.consultant.ru

Таблица 3

Характеристика субъектности	Параметры модели					
	F	Уровень знач. F	Общая объяснен ная дисперсия R^2 (%)	Элементы модели	β	Уровень знач. β
Стойкость в сложные периоды жизни	8,88	0,005	15,6	Экзистенциаль ный вандализм	0,395	0,005
Самостоятельность	4,598	0,015	16,4	Экзистенциаль ный вандализм	0,551	0,005
				Скучающий вандализм	-0,468	0,015
Креативность	9,979	0,003	17,2	Экзистенциаль ный вандализм	0,415	0,003
Гармоничность личности	4,555	0,016	16,2	Экзистенциаль ный вандализм	0,559	0,004
				Скучающий вандализм	-0,356	0,062

*Примечание:R^2 – общая объясненная дисперсия данных; β – коэффициент регрессии; * – p<0,05; ** – p<0,01*

В результате проведенного регрессионного анализа (Таблица 3.) было выявлено что, основным мотивом вандального поведения подростков является экзистенция – стремление подростка к «обнаружению себя» и самосознанию. Подросток находится в состоянии собственной незавершенности и неопределенности, стремится определить свое место и предназначение в мире, выразить себя, доказать себе и миру, что «Я есть, мое существование имеет значение и мир принадлежит мне». Кроме возрастных особенностей, данное стремление, вероятно, обусловлено его неуверенностью в себе, низким уровнем самопринятия, ощущением небезопасности среды и дополнено проявлением психологической акселерации, опережающим развитием [11].

Подросток совершает акты вандализма не от безделья и скуки, а пытается достичь определенных целей: понять и выразить себя, обратить на себя внимание. Высокий уровень субъектности сопровождается процессом постоянной самоактивизации на познание себя и мира. Экзистенциальные проблемы впервые встают перед подростком и их острота усугубляется ограниченностью его возможностей для их осмысления и разрешения [19].

Таким образом, школьный графический вандализм – это деструктивная стратегия реализации субъектной активности подростка. Высокий уровень выраженности субъектных характеристик подростков с готовностью к вандальному поведению, обусловлен определенным сочетанием их индивидуально-психологических особенностей, определяющих характер и направленность деструктивного поведения.

Вероятно, экзистенциальная фрустрация в сочетании с высоким уровнем субъектности в подростковом возрасте обуславливают выбор школьного графического вандализма в качестве адекватной стратегии поведения. Основываясь на модели факторов Х. Хоела и Д. Салина, можно представить последовательность возникновения индивидуально-психологических

Таблица 2

Показатель субъектности	U-критерий	Уровень значимости	Средний ранг	
			Подгруппа 1.	Подгруппа 2.
Самостоятельность	70,5	0,023	36,93	23,64
Креативность (творческость)	78,5	0,042	35,86	23,81
Гармоничность личности (в целом согласие с собой и окружающим миром, чувство меры, здоровый и разнообразный образ жизни, конструктивные отношения и т.п.)	70,5	0,023	36,93	23,64
Сильная воля	78,5	0,042	35,79	23,83
Стойкость в сложные периоды жизни (сохранение силы Я)	49,0	0,003	40,00	23,14

В результате были обнаружены значительные различия (Таблица 2.): подростки подгруппы 1 - с более высоким уровнем готовности к вандальному поведению имеют более высокие показатели по ряду шкал анкеты, т.е. обладают более выраженными характеристиками субъектности в отличие от подростков 2 подгруппы группы. Подростки с готовностью к вандальному поведению характеризуются высокой энергетичностью, креативностью, они готовы проявлять стойкость, силу воли и большие усилия для того чтобы проявить себя, быть активным, целостным и автономным субъектом, творцом своей жизни.

Подростки с высоким уровнем готовности к вандальному поведению более активно стремятся реализовать себя и вандализм представляется им доступным, удобным способом. Школьный графический вандализм является для них специфической формой выражения себя.

Далее для конкретизации мотивов вандального поведения и выявления первостепенных для реализации субъектности подростка, был проведен регрессионный анализ методом линейной регрессии с принудительным включением независимых переменных и построением модели через последовательное исключение предикторов.

7. Шарманова, С. Б. Дополнительная общеразвивающая программа по художественной гимнастике / С. Б. Шарманова, Н. Р. Усманова. – Челябинск: Уральская Академия, 2016. – 104 с.

Педагогика

УДК 371

магистрант кафедры социально-культурной деятельности
Келехсаева Алена Гайозовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар);
кандидат философских наук, доцент Оселедчик Елена Борисовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ И НАЦИОНАЛЬНОЕ СОДЕРЖАНИЕ В КУЛЬТУРНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ РАБОТЕ УЧРЕЖДЕНИЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ МНОГОНАЦИОНАЛЬНОГО РЕГИОНА

Аннотация. Статья посвящена проблемам возрождения национальной культуры и обычаев как важнейшего фактора в формировании мировоззрения в целом, в особенности у молодого поколения. Связи с чем, высказывается мнение о том, что культурное воспитание современной молодежи должно базироваться на знании собственной истории, традициях, культуре и толерантности к другим народностям и религиям. Авторы статьи приходят к выводу, что именно культурно-досуговая деятельность с ее различными формами и видами располагает большими возможностями для формирования свойств личности подрастающего поколения, становления его мировоззрения. Каждой из форм культурно-досуговой деятельности присуще свое специфическое содержание, которое отражает в той или ином объеме ценностные компоненты материальной или духовной деятельности человека, освоение которых связано с его самосовершенствованием и саморазвитием. Поэтому одной из интересующих особенностей культурно-досуговой деятельности, в разрезе приобщения к национальному содержанию молодежи, является ее направленность на развитие различных свойств личности, разнообразных навыков и умений, необходимых в дальнейшем освоение картины мира. Однако главной проблемой остается уточнение образовательных условий в содержании культурно-эстетической работы учреждений социокультурной сферы.

Ключевые слова: социально-культурная деятельность, культурная самобытность, межнациональные отношения, национальная культура, этнохудожественное образование.

Annotation. The article is devoted to the revival of national culture and customs as the most important factor in shaping the world as a whole, especially among the younger generation. Therefore, it is suggested that the cultural upbringing of today's youth should be based on knowledge of their own history, traditions, culture and

tolerance to other nationalities and religions. The authors conclude that cultural and leisure activities with its various forms and types has great potential for the formation of the personality of the younger generation, the formation of his worldview. Each of the forms of cultural and leisure activity has its specific content, which reflects in this or any other volume value components-material or spiritual-of human activities, the development of which is due to his self-improvement and self-development. Therefore, one of the features of interest of cultural and leisure activities, in the context of initiation to the national content of youth is its focus on the development of different personality, diverse skills and abilities necessary to further the development of the world picture. However, the main problem is the clarification of educational terms in the content of cultural and aesthetic work of institutions of social and cultural sphere.

Keywords: socio-cultural activities, cultural identity, ethnic relations, national culture, ethno-art education.

Введение. Сегодня мировое научное сообщество отмечает нарастание кризиса в области межнациональных отношений, исключением не стала и наша страна, на территории которой достаточно стремительно сформировались национально – культурные проблемы. В условиях глобального экономического кризиса у россиян наблюдается неуверенность в будущем, неутихающие национальные конфликты, размытые традиционные национальные ценности постепенно формируют недоверие друг к другу у населения большой многонациональной России. В этих условиях становится особенно значимым не только возрождение, но и сохранение национальной культуры, необходимо научиться уважать культуру многонациональной страны, выстроить достойные доброжелательные межнациональные отношения.

Изложение основного материала статьи. Проблемы сохранения и трансляции основ национальной культуры отразились в важнейших государственных документах, например, Федеральная программа «Развитие и сохранение культуры и искусства Российской Федерации» (1997-1999 гг.), «Национальная доктрина развития образования в России» 2000 год. Указанные акты подчеркивали роль самобытных культурно-исторических и национально-культурных традиций, сформировавшихся в разных регионах России как одного из факторов преодоления межэтнических, духовно-нравственных, экологических и прочих проблем развития общества. Выдвинутые в них задачи приобрели значимость в свете реализуемых в нашей стране программ и проектов по сохранению национальных культур народов страны и поддержке этнохудожественного образования как основного канала трансляции ценностей народной культуры в современное мировое сообщество.

Для некоторых регионов России ядром программ укрепления национальных традиций, разрешения национальных проблем, а также в качестве профилактики межнациональных споров выступает социально-культурная проблематика. Особое внимание в таких условиях запрашивают следующие основные задачи:

- развитие и сохранение накопленного культурного потенциала;
- создание новых механизмов культурной преемственности;
- применение коммерческого потенциала национальной культуры;
- подготовка комплексной программы эстетического воспитания молодежи основанной на традициях национальной культуры;

- агрессия,
- креативность (оценка продуктов деятельности),
- ценности,
- склонность к нарушению норм и отклоняющемуся поведению,
- суверенность,
- самоотношение.

Таким образом, в результате сравнительного анализа были выделены значимые различия, контрастность характеристик респондентов двух изучаемых подгрупп. Подростки с высоким уровнем готовности к вандальному поведению характеризуются более высоким уровнем выраженности агрессии и склонности к отклоняющемуся поведению - можно предположить, что их субъектность реализуется посредством защитной агрессии и реактивного девиантного поведения. Учитывая несформированность границ собственного «Я» и неспособность учесть право на суверенность других, вандальное поведение не кажется таким подросткам неадекватным. А высокий уровень креативности в сочетании с импульсивностью, «социальной растерянностью» детерминирует выбор простого и близкого с детства графического способа выражения себя, отреагирования, коммуникации. Подросток, усвоивший и разделяющий такую ценность как «доброта» (высокий уровень данной индивидуальной ценности), не предпринимающий устойчивых усилий по противостоянию другим (низкий уровень по шкале «негативизм»), не является изначально негативно настроенным к обществу и его ценностям, его вандальная активность детерминирована не патологическими импульсами - графический вандализм лишь служит доступной подростку стратегией поведения.

Необходимо учесть, что выделенные нами индивидуально-психологические особенности подростков с высоким уровнем готовности к вандальному поведению, созвучны отмеченным исследователями проблемным областям, связанным с кризисом экзистенции в подростковом возрасте (проблема формирования системы ценностей, целостности "Я", отношения к себе, проблема установления баланса между потребностью объединиться с другими и сохранить самоидентичность) [15, 16, 18, 19].

Так, вероятно, данные особенности можно рассматривать как причинный фактор, порождающий и направляющий субъектную активность подростка с высоким уровнем готовности к совершению вандализма.

Далее две выделенные группы сравнивались по выраженности характеристик субъектности. Для этого использовалась методика «Биография субъектности» О.И. Моткова с применением критерия Манна-Уитни (т.к. подвыборки имеют значительно различающиеся дисперсии).

Таблица 1

Показатель	Критерий Ливиня		Критерий Стьюдента		Среднее по группам	
	F	p	t	P	Низкий уровень готовности к вандальному поведению	Высокий уровень готовности к вандальному поведению
Физическая агрессия	0,02	0,89	-4,80	0,00	5,21	7,20
Косвенная агрессия	8,30	0,00	-2,10	0,05	4,18	5,03
раздражение	1,60	0,20	-2,10	0,04	5,01	5,83
негативизм	6,00	0,02	3,10	0,00	2,68	2,11
обида	0,09	0,77	-2,60	0,01	4,05	4,86
Вербальная агрессия	0,60	0,43	-3,20	0,00	7,54	8,89
подозрительность	3,60	0,06	-2,20	0,03	4,99	5,77
враждебность	1,40	0,24	-2,90	0,00	9,04	10,63
Конформность (инд.)	5,20	0,02	-2,60	0,01	6,03	7,06
Доброта (инд.)	0,00	0,95	-3,30	0,00	4,22	5,77
Власть (инд.)	3,10	0,08	3,40	0,00	7,89	6,13
Конформность (соц.)	0,32	0,57	-3,70	0,00	5,05	6,89
Универсализм (соц.)	0,70	0,41	-2,60	0,01	4,82	6,11
Стимуляция (соц.)	4,90	0,03	2,20	0,03	7,38	6,16
Власть (соц.)	1,50	0,23	3,50	0,00	7,30	5,44
Склонность к преодолению норм и правил	0,05	0,83	-2,69	0,01	5,68	7,82
Склонность к агрессивному поведению	5,50	0,02	-2,20	0,05	6,47	10,36
Склонность к делинквентному поведению	12,60	0,00	-2,30	0,04	5,19	9,09
Суверенность психологического пространства	1,40	0,23	4,30	0,00	18,16	5,15
Суверенность физического тела	0,10	0,73	4,10	0,00	2,83	-0,44
Суверенность традиций	1,60	0,21	2,50	0,01	2,64	0,70
Суверенность вещей	2,30	0,13	4,30	0,00	2,74	-0,57
Суверенность привычек	0,50	0,48	2,50	0,01	2,61	0,83
Суверенность ценностей	2,80	0,10	3,10	0,00	5,17	2,63
Глобальное самоотношение	2,30	0,13	2,40	0,02	83,35	75,37
Самоуважение	2,10	0,15	2,20	0,03	64,01	54,09
Ожидаемое отношение других	0,08	0,78	3,10	0,00	45,98	30,80
Самоинтерес общий	1,40	0,24	2,30	0,02	72,69	61,87
Отношение других	0,90	0,35	3,40	0,00	48,25	30,15
Самоинтерес	3,20	0,07	2,40	0,02	69,46	56,54

В результате сравнительного анализа были выделены значимые различия индивидуально-психологических особенностей подростков двух сравниваемых групп по следующим показателям (Таблица 1.):

- преодоление этнографической неграмотности молодежи средствами досуговой работы.

Общеизвестно, что культуры различных этнических общностей России, формируют единую современную культуру, находятся в тесной взаимосвязи, являясь неразделимыми. Учитывая это сегодня важно развивать способности к признанию, пониманию и толерантному отношению к чужой культуре(Т. К. Солодухина Е. Г. Буянкина, Ю. А. Серебрякова, А. М. Герштейн, В. И. Солодухин).

Как отмечал В. М. Гагин, наблюдаемый кризис, происходящий во всех сферах жизни, затронул социальные и экономические основы, а также важнейшие функции, регулирующие межличностные отношения. Сегодня в нашей стране действуют сотни досуговых центров, различаются они по названию и характеру деятельности, составу и т.п., но они почти всегда, в зависимости от региона (территориальной принадлежности), отражают положение того или иного этноса в системе национальных отношений (4).

Национально-культурные, досуговые центры и иные учреждения культуры выступают фактором стабильности и гаранта незыблемости межкультурных отношений в российском обществе, а также объединяют людей разных национальностей, и разного вероисповедания: православных и католиков, мусульман и буддистов.

Рассматривая различные культурно – досуговые и этнокультурные центры в качестве фактора стабильности межкультурных отношений в обществе, например А. В. Гапеева отмечает, что в работе этих учреждений всегда актуальна связь национального с общечеловеческим, поскольку национальное без общечеловеческого содержания обладает только местным, локальным значением, что в итоге может привести к изоляции нации и упадку ее национальной культуры(5). Мы склонны разделять эту точку зрения, и хотим подчеркнуть, что значимость личностного начала в национальной культуре выражается не только приобщением человека к совокупности национальных знаний, но и в ценностной ориентации субъекта, характером его поведения в обществе. Более того, по мнению А. В. Гапеева национальная культура, должна включать в себя различные элементы общечеловеческой культуры, поскольку именно она наделяют возможностью обмена материальными и духовными ценностями между разными культурами, а также способна определить их реальный вклад в общемировую культуру. Также, национальная культура способствует приобщению молодежи к достижениям и ценностям, имеющим непреходящий характер. Она формирует духовно-нравственный облик личности молодежи, выработке у них ценностных ориентиров и жизненных позиций (5,С.102). В процессе формирования национально-культурных традиций осуществляется также и формирование ценностных качеств и ориентиров, свойственных культуре того или иной нации.

Осуществлять намеченные цели и задачи учреждениям культуры, например, досуговым центрам или учреждениям дополнительного образования, в определенной мере помогает тенденция, обусловленная ростом значения досуга как социальной ценности. Данному феномену ученые дали название «досуговый шок», и главной тенденций современного общества является усиление роли досуга в его духовной жизни и сохранении здоровья его членов, а досуг также как учебная и трудовая деятельность теперь является важнейшей сферой формирования личности (1).

Согласно теории некоторых социологов, вовлечение молодежи в структуру досуга имеет особое социокультурное значение. Они полагают, что насыщенный и интересный досуг выступает как средство всестороннего развития еще не сформированной личности молодых людей. Также немаловажным в организации досуга является индивидуальное и групповое освоение культуры в структуре досуга, например, посещение музеев, выставок, театров, зрелищных мероприятий, это, по логике ученых, расширяет образовательный уровень. Мы склонны согласиться с данными идеями в том, что формирование и распространение национальных традиций в учреждениях культуры, заполнение свободного времени у молодежи, удовлетворение этнокультурных потребностей, нахождение в системе общения и взаимодействия, например с другими национальными коллективами может стать залогом формирования у молодых людей грамотной национально-культурной ориентации.

Опираясь на описанное выше, учреждения культуры, а мы осмелимся предположить, что и учреждения дополнительного образования, например, детские школы искусств, могут стать местом проведения досуга, поскольку обладают громадным личностно-развивающим и воспитательным потенциалом, проявляющимся в использовании и развитии национально-культурных традиций и общечеловеческих ценностей. Формируя и развивая духовно-нравственную сторону личности у молодых людей, они осуществляют формирование ценностных ориентиров в процессах сохранения и развития национально-культурных традиций.

Известно, что любое многонациональное государство испытывает потребность развития национальных культур, это является основной характеристкой возрождения этноса. Хочется подчеркнуть, что преодоление культурного кризиса, деградации и бездуховности в современном обществе являются сегодня основными задачами для культурной политики государства. Более того, детские школы искусств, благодаря педагогическому арсеналу и мастерству, способны, по нашему мнению, выполнять и коммуникативную функцию, поскольку разные социальные контакты могут удовлетворить потребность молодежи в общении и провоцируют толчок к возникновению чувства национального единства. Также, молодежь, постигая различную национальную культуру и ее традиции, запускает процесс консолидации этносов, в результате чего осуществляется укрепление межрегиональных связей, что особенно важно для многонационального Северного Кавказа. Например, отталкиваясь от идей Т. В. Шех(9) учреждения культуры, а в частности, детские школы искусств - способны формировать гражданское самосознание, так как в процессах сознательного и активного участия в творческой деятельности происходит формирование значимых качества личности у молодых людей, которые позволяют им осознавать себя самостоятельными, наделёнными правами и обязанностями членами общества, то есть происходит социализация личности. Творческая деятельность, помимо социализации, способна формировать и новое мышление, направленное на принятие и уважение культурного своеобразия любой нации.

Народные традиции и обряды формировались сотнями лет, передавались от поколения к поколению как образец творчества народа, высокой моральной целомудрия и чистоты, создавая духовную преемственность. С появлением наносных ценностей в обществе, а следовательно и его культуре рождается

образовательной организации, включают не только контекст умышленности и противоправности, они также имеют субъективное значение для подростка, выражаясь в форме самоутверждения, самовыражения, протеста и выступают предиктором развития личности. Вандализм является для подростка своеобразным способом реализации себя как субъекта через деструктивное преобразование внешней среды под свою субъективную реальность [11]. Кроме этого, рисование расценивается генетически заложенным в жизнь и деятельность ребенка. [14]. Стремление к деятельностному познанию мира и его активному творческому отображению – это часть детского эмоционального духовного, интеллектуального развития. Рисование представляется своеобразным графическим языком подростка, а графическую форму самовыражения можно рассматривать как наиболее близкий и доступный способ осмысления реальности, осознания подростком своей сопричастности к миру взрослых, социальным процессам, путем своеобразной, не подпадающей под рамки нормальности и социальной одобряемости, активности. Вероятно, именно в этом кроется одна из причин существования подросткового граффити и школьного графического вандализма. [14, с. 144].

Методы и организация исследования. Диагностика индивидуально-психологических особенностей респондентов осуществлялась с помощью методик: "Суверенность психологического пространства" С.К. Нартовой-Бочавер, определения склонности к отклоняющемуся поведению А.Н.Орел, «Опросник самоотношения» (МИС) В.В. Столина, С.Р. Пантилеева, «Опросник ценностей» Ш. Шварца, «Опросник состояния агрессивности А. Басса, А. Дарки»; мотивации и уровня выраженности характеристик субъектности подростков: «Мотивация вандального поведения» И. В. Воробьевой, О. В. Кружковой, С.А. Остриковой, «Биография субъектности» О.И. Моткова.

В исследовании участвовали 456 школьников 12-15 лет, учащихся средних общеобразовательных школ Свердловской области и Пермского края. При математико-статистической обработке данных в соответствии с особенностями выборки, поставленными исследовательскими задачами и требованиями к статистическим процедурам использовались описательная статистика, двухэтапный кластерный анализ, сравнительный анализ.

После проведения основного диагностического этапа эмпирического исследования, выборка подростков, участвующих в исследовании была поделена на две подгруппы по результатам двухэтапного кластерного анализа в зависимости от выраженности готовности к вандальному поведению (силуэтная мера связности и разделения кластеров более 0,5).

В итоге: в 1 подгруппу вошло 122 человека - подростки, имеющие более высокую готовность к вандальному поведению в целом; во 2 подгруппу – 334 человек с низким уровнем готовности к вандальному поведению.

Далее две выделенные подгруппы сравнивались по иным индивидуально-психологическим характеристикам.

данного возрастного периода [5]. Подростковый возраст характеризуется интенсивностью разноплановых изменений, активным включением в процессы социального взаимодействия в силу возраста некоторой «социальной растерянностью». Подросток еще только пытается эмпирически нарабатывать стратегии поведения и саморегуляции, соответствующие его новому самоощущению и статусу – взрослости. Но возможности подростка узко ограничены в связи с отсутствием синхронности в физическом, психическом и социальном развитии, а также многочисленными запретами со стороны взрослых и самого себя [3, с. 229]. Так, в качестве одной из пробных стратегий поведения в решении проблем подростком используется акт вандализма.

Проблема заключается в том, что деструктивный вариант решения проблемы, повторившийся несколько раз, может закрепляться как адекватная внутреннему миру субъекта стратегия поведения, способствующая стабилизации функционирования системы, «своя» стратегия – позволяющая автономно самостоятельно решить проблему, предотвратить «сбой» в работе организма, моральном самочувствии.

Сложившиеся представления о субъекте основываются на принципах активности, целостности, автономности, самодетерминации и наделяют его такими качествами как активное творческое начало, самостоятельность, способность к самосовершенствованию [1, 4, 6, 8, 17]. Подросток преобразует среду, наделяя это взаимодействие личностно-значимым смыслом: проявляя субъектность, он защищается от раздражающей и депривирующей внешней среды, одновременно преобразует себя, стабилизируя целостность собственного «Я», чувствует себя активным, полноценным творцом собственного бытия, восстанавливает ощущение удовлетворенности своей жизнью.

Субъектный подход к изучению личности на сегодняшний день актуален с точки зрения многих исследователей, субъект является базисной, потенциально продуктивной категорией для развития психологии [6, 17]. На каждом этапе становления субъектности человек стремится к достижению своего «акме», возможного для этого этапа [6, 8, 17]. Стремление личности к активности реализуется в двух направлениях: внешнем (творчестве и преобразовании среды) и внутреннем (саморазвитии и самообусловливании) и является ее целостным структурно-функциональным конструктом – субъектностью личности [4].

Особенности характеристик субъектности личности детерминируют ее активность [4, 8], в том числе деструктивную, определяют направленность сознания, характер деятельности и поведения, а также определяют смысл, которым наделяет подросток акты графического вандализма и избирает школьный графический вандализм в качестве адекватной его жизненному пространству стратегии поведения.

Известно, что вандализм - это деструктивная деятельность человека, детерминируемая внутренними и внешними условиями, но в то же время, это специфическая осмысленная активность – субъектное взаимодействие человека и среды. Таким образом, существует явное противоречие между пониманием вандального поведения подростков как своеобразной активности – главного свойства развивающегося субъекта, и отсутствием изучения вандализма в образовательной среде с точки зрения проявления субъектности подростка. Зачастую акты вандализма, совершаемые подростками в среде

необходимость сохранения, изучения и популяризации национальной культуры.

Еще П.А. Флоренский, русский философ, учёный и священник писал, что любые достижения науки не способны сформировать душу, а накопленные знания не способны создать богатый духовный мир человека. Он также полагал, что самым страшным для человека является его бездуховность, и спасти мир от нее может только он сам. Человек, повторял П.А. Флоренский ответственен не только перед собой, а еще и «перед тем будущим, частью которого он является» (8, С. 278).

Например, Краснодарский край, характеризуется не только исключительно бережным отношением к традициям народной культуры, но и попытками применения этих традиций в современном образовательном процессе в различных типах учебных заведений, например в детских школах искусств.

Ежегодно учреждения культуры разрабатывают и запускают творческие проекты по сохранению и популяризации традиционных народных праздников в среду детей и молодёжи. Многие исследователи досуга пишут, что знание народной праздничной культуры с ее традициями и национальными обрядами, умение применять её богатства, в значительной мере способствуют развитию и преемственности национальных традиций, решению задач нравственного, идейно-политического, эстетического и трудового воспитания молодёжи и детей. Работа по собиранию и осмыслению национальной культуры в наши дни на территории Краснодарского края не прекращается, в ней задействованы практически все учреждения культуры, и школы искусств не исключение.

Мы осмелимся предположить, что и детские школы искусств, наравне с традиционными культурно-досуговыми учреждениями располагают разного рода формами работы по национально-эстетическому воспитанию своих учеников. Например, это музыкальные и художественные лектории, дополнительные кружки, конференции, концерты и пр. Мы склоны согласить с таким мнением, что особенно значимо для формирования культуры личности детей и молодежи, а в нашем случае учеников школы, распространение и привитие основ национальной культуры, опытными руководителями художественной деятельности. В этой эстетической работе, по трансляции учащимся основ национальной культуры особое внимание следует уделять грамотному подбору национального идейно-художественного репертуара. Поскольку агрессивная пропаганда национальной культуры, в условиях многонационально характера региона может отрицательно сказаться на восприятии ее современной молодежью.

Правильно подобранный художественный материал и педагогический арсенал способствует формированию у школьников художественно-эстетического вкуса, эстетического идеала в процессе совместной работы по национально-эстетическому воспитанию, как в условиях образовательного процесса внутри школ искусств, так и в художественной самодеятельности самих учащихся, например вне школы.

Национальному содержанию в воспитании и обучении молодежи и детей сегодня уделяется большое внимание. Напомним, что еще в советский период, начиная с 20-х годов, педагогическая общественность и органы народного образования и просвещения, куда была включена культурно-просветительная работа, развивали идеи о формировании различных по структуре и характеру

массовых объединений для молодежи и детей вне школы – в качестве которых выступали - клубы, секции, станции, студии основной задачей которых было духовно-нравственное подрастающего поколения посредствам организованной художественной деятельности.

Национальное содержание в культурно-эстетической работе различных культурно-досуговых учреждений, включая и школы искусств, с подрастающим поколением - основная педагогическая проблема, выражающаяся в грамотном определении как и чему воспитывать подростков и детей, какими навыками, средствами и умениями руководствоваться в процессе их обучения, а также участия и посещения различных досуговых мероприятий, направленных на популяризацию национальной культуры.

В процессе культурно - эстетического обучения и воспитания детей и подростков, например, в условиях детской школы искусств присутствует обязательно и национальное содержание проявляющееся в трансляции особенностей национальной культуры народа, которая включает в себя художественные и музыкальные лектории, фестивали, лекции-концерты, беседы, литературно-музыкальные вечера и много другие творческие мероприятий. В целях успешного решения образовательных и воспитательных задач, по мнению известного педагога- психолога П.П. Блонского (2), в первую очередь, следует развивать самодеятельность в форме разнообразных студий: литературных, художественных, музыкально-вокальных и прочих, в деятельности которых обязательно будет присутствовать национальное содержание. По нашему мнению, идеи П.П. Блонского лучше всего вписываются в деятельность современных детских школ искусств, поскольку студийная работа способна дать возможность организовать обучение основам живописи, хорового пения, игры на музыкальных инструментах и в то же время продолжать осуществлять концертную деятельность. Однако, наиболее интересным, на наш взгляд является тот факт, что П.П. Блонский разработал особую методику организации подобных занятий в музыкальных студиях в условиях школ, базирующихся на национальных азах. Например, работа музыкального кружка или студии должна быть построена вокруг музицирования на народных инструментах, а также, общем знании музыкального искусства, например, вокальной камерной, оркестровой, музыки. Основной задачей подобной студии может стать, например, воспитание «дилетанта в музыке, то есть не безупречного виртуоза-исполнителя, но обычного человека с музыкальным чувством» (2, С. 145).

Выводы. Также, по нашему мнению, национальное содержание в деятельности современной детской школы искусств проявляется и в участие обучающихся во встречах с мастерами и представителями народных промыслов и ремесел, часто, проводимых в стенах школы, читательских и зрительских конференциях и иных подобных мероприятиях художественно-эстетической направленности.

Резюмируя описанное выше, мы осмелимся предположить, что досуговые, а также образовательные учреждения культуры, а в частности, детские школы искусств, могут выступать как особый вид социального института, быть своего рода смешанным типом, культурно-досуговой организации и образовательного учреждения, стремящимся к культурной консолидации определенного этноса, активно возрождающим, развивающим и популяризирующим национальную духовную культуру во всех ее проявлениях.

изучалась статистика, характер последствий, возможности предотвращения повторных актов вандализма (С. Коэн, Д. Кантер, Дж. Деннермеер) [20, 21]. Первые работы отечественных исследователей касались области юридической психологии: изучалась криминологическая характеристика личности делинквентов (Ю.М. Антонян, 1970, М.И. Еникеев, 1972, В.Ф. Пирожков, 1992), вандализм рассматривался в контексте исследования агрессивных реакций правонарушителей. В своем большинстве исследования вандализма в 1990-х гг. были ориентированы на область правоприменительной практики новой законодательной нормы – уголовной ответственности за вандализм (С.Н. Вязов, М.М. Москаленко, О.С. Пашутина, Л.М. Самохина, Э.Н. Харина, Н.А. Черемнова, В.А. Шурухнов). В области педагогической науки выделяются исследования, касающиеся профилактики и предотвращения вандального поведения в образовательной среде (З.В. Патрушевой, Т.С. Стрелковой, А.Н. Волобоева). Более глубоко проблема вандализма и, в частности, ее социально-психологический аспект изучались Л.С. Ватовой (2000).

Можно выделить сложившиеся подходы к исследованию вандализма: криминологический (вандализм как осквернение зданий или иных сооружений; порча имущества на общественном транспорте или в иных общественных местах), историко-культурологический (вандализм как проявление антикультуры, неуважения, неприятия либо разрушения культурных ценностей), социально-психологический (вандализм как неадекватная самореализация личности при взаимодействии с внешней средой). Проблема вандализма рассматривалась многими исследователями, но исследований, касающихся раскрытия конструктивной роли школьного графического вандализма, его значения в реализации субъектности подростка в настоящее время нет. При рассмотрении проблемы вандального поведения в подростковом возрасте исследователи упускают из внимания данный аспект, фиксируя внимание на негативных экономических последствиях, обозначении вандальной активности исключительно деструктивной девиацией. Но проблема школьного графического вандализма может существовать на стыке двух разнонаправленных полюсов активности: деструктивной для внешней среды и конструктивной для субъекта.

Формулировка цели статьи. Таким образом, в настоящее время существует необходимость теоретических разработок в области детерминации вандального поведения подростков. Цель данного исследования состоит в изучении детерминант и механизма возникновения школьного графического вандализма в контексте реализации подростком своей субъектности.

В соответствии с проблемой и целью в исследовании решались следующие задачи:

1. Выявить детерминанты школьного графического вандализма;
2. Определить роль выраженности характеристик субъектности подростков в детерминации школьного графического вандализма;
3. Описать механизм возникновения школьного графического вандализма.

Изложение основного материала статьи. Подростковый возраст признается исследователями одним из самых значимых и одновременно сложных и напряженных периодов в развитии человека [15, 16]. Склонность подростков к разрушению чужого имущества, объясняется кризисностью

Психология

УДК: 159.9.072
преподаватель кафедры уголовного и
уголовно-исполнительного права Гурова Ольга Валерьевна
Федеральное казенное образовательное учреждение
высшего образования «Пермский институт ФСИН России» (г. Пермь)

ШКОЛЬНЫЙ ГРАФИЧЕСКИЙ ВАНДАЛИЗМ: МЕХАНИЗМ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ

Аннотация. В статье обсуждается проблема возникновения подросткового вандализма в образовательной среде. Рассматривается феномен школьного графического вандализма как одна из стратегий поведения подростка, направленная не только на деструкцию окружающей среды, но и на реализацию высокого уровня субъектности подростка, стремление к экзистенциальному самоосознанию. Изложены результаты исследования детерминант школьного графического вандализма и механизма реализации школьного графического вандализма.

Ключевые слова: вандализм, школьный графический вандализм, подросток, субъектность, стратегия поведения, образовательная среда.

Annotation. The author discusses the problem of teenage vandalism in an educational environment. The phenomenon of the graphic vandalism in schools is considered as one of the strategies of behavior in adolescence which is not aimed only at the destruction of the environment, but also for the realization high level of teenager`s subjectivity and the desire for existential self-awareness. In the article presented the research results of the determinants and mechanism of the implementation of the school graphic vandalism.

Keywords: vandalism, school graphic vandalism, teen, subjectivity, the strategy of behavior, educational environment.

Введение. Актуальность исследования проблемы вандализма обусловлена степенью ее распространенности в современном обществе, масштабами негативных последствий в форме материального ущерба и морального вреда. Со временем проявления вандализма видоизменяются, но по-прежнему остаются значимой проблемой мирового сообщества. Появляются новые формы несанкционированного взаимодействия со средой. В последние годы возросло внимание исследователей к формам графического самовыражения современных подростков и молодежи, таким как граффити и стрит арт [2, 7, 9, 23]. Данные явления не имеют однозначной оценки в современном мире, восприятие подобных графических изображений, надписей и др. колеблется в диапазоне: вид современного искусства – вандализм.

Вандализм в среде образовательной организации, и в частности его графические формы - деструктивное и асоциальное явление для среды, но, в то же время, актуальная для подростков активность, которую, несмотря на предпринимаемые превентивные меры (применение различных санкций, антивандальные материалы, видеонаблюдение, введение в штат должности охранника и др.), не удается пресечь или переориентировать.

Первые исследования вандального поведения появились в 1970-х гг. и имели своей целью практикоориентированный подход: зарубежными учеными

Литература:

1. Ариарский, М. А. Прикладная культурология / М. А. Ариарский; Санкт-Петерб. гос. ун-т культуры и искусств, Ассоц. музеев России. - 2-е изд., испр. и доп. - СПб.: Эго, 2001. - 287 с.
2. Блонский П. П. Избранные произведения пед. и псих. / П.П. Блонский. - Соч.: в 2 т., - М.,1979, т.1, - с. 145.
3. Буянкина Е. Г. Социально-культурная деятельность национальных общественных объединений по формированию ценностных ориентаций молодежи: дисс. ... канд. пед. наук. - Барнаул, 2005. - 234 с.
4. Гагин В. Н. Художественно-эстетический элемент — существенный фактор определения специфики клубной пропаганды: автореф. дис. на соиск. учен. степ. кандидата философских наук / Гагин Виталий Николаевич; Московский государственный институт культуры. - Москва, 1975. - 23 с.
5. Гапеева А. В. Национально-культурные центры как фактор стабильности межкультурных отношений в полиэтническом обществе: дисс. ... канд. культорол. наук. - Улан-Удэ, 2002. - 153 с.
6. Оселедчик Е. Б. Цели медиаобразования в подготовке специалистов социокультурной сферы // Культура и время перемен. - 2017.- № 1 (16). - С. 5.
7. Себелева Е. В., Скворцов И. П. Опыт и проблемы деятельности муниципальных учреждений культуры по гармонизации межнациональных отношений (на примере муниципального образования город – курорт Геленджик) // Культурная жизнь Юга России. - 2017.- № 1 (64). - С. 98-102.
8. Флоренский П. А. Культ, религия и культура: богословские труды / П. А. Флоренский. - М., 1976. - Т. 7. - С. 278.
9. Шех Т. В. Историко-педагогический генезис категории «Гражданское самосознание личности» Режим доступа: http://festival.1september.ru/articles/534967/ (дата обращения 01.09.17)

Педагогика

УДК 372.881.161.1
заместитель директора Князев Федор Александрович
Государственное бюджетное образовательное
учреждение «Школа 2120» (г. Москва)

SWOT-АНАЛИЗ КАК МЕТОД ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. Статья посвящена реализации нового вида деятельности школы – педагогического мониторинга с использованием SWOT-анализа. Проведение данного метода позволит руководителям школы более качественно определять сильные и слабые стороны их деятельности, а также выявлять возможности и угрозы.

Ключевые слова: педагогический мониторинг, качество образования, SWOT-анализ.

Annotation. The article is devoted to the implementation of the new activity of the school – pedagogical monitoring with the use of SWOT analysis. Conducting this method will allow school leaders to more accurately identify strengths and weaknesses of their activities and to identify opportunities and threats.

Keywords: pedagogical monitoring, quality of education, SWOT-analysis.

Введение. Федеральный государственный образовательный стандарт общего среднего образования ориентирует школьные учреждения на предоставление качественных образовательных услуг. В педагогической литературе под качеством понимают совокупность характеристик, определяющих, что представляет собой предмет или явление. В этом случае качество рассматривается «как совокупность свойств объекта, относящихся к его способности удовлетворять установленные и предполагаемые потребности» [1]. Так, П. И. Третьяков определяет «…качество как нормативный уровень, которому должен соответствовать продукт просвещения» [2]. Поэтому данная категория, в том числе, должна определять социальный заказ общества на создание условий для учебно-воспитательной деятельности школы.

Школа - это система, которая требует иного подхода к определению качества образования, так как носит мониторинговый характер и ориентирует всех участников учебно-воспитательного процесса, в том числе общественность и представителей обучающихся, на качество образования. Под мониторингом, вслед за П.И. Третьяковым, мы понимаем систему формирования, количественной и качественной обработки данных и распространения результатов о деятельности школы, обеспечивающую непрерывное отслеживание её состояния и прогнозирования развития. Таким образом, результаты педагогического мониторинга позволяют говорить о состоянии объектов учебно-воспитательного процесса и прогнозировать его поступательное развитие. Мониторинг деятельности школы как одно из ведущих условий, обеспечивающий качество образования, способствует выполнению требований ФГОСа школьного образования. Известно, что эффективность организации и проведения педагогического мониторинга деятельности школы по обеспечению качества образования определяется его технологией, содержащей мероприятия по оценке качества образовательных услуг, а также наличием объективного инструментария для обработки полученных данных. Исходя из этого, качество школьного образования определяется как степень соответствия полученных результатов обучения и воспитания учащихся прогнозируемым целям на основе ФГОСа, потребностей и ожиданий субъектов учебно-воспитательного процесса (учащихся, педагогов, родителей, общественности). Это обстоятельство, по нашему мнению, диктует необходимость в проведении качественного мониторинга, основанного на изучении внутренней и внешней среды школы.

Формулировка цели статьи. Цель статьи – определение возможностей использования SWOT-анализа как метода педагогического мониторинга в оценке качества образования учащихся.

Изложение основного материала статьи. Для оценки качества образования возможно использование метода SWOT-анализа, который проводится в целях обобщения результатов деятельности образовательной организации, а также получения тенденций в её развитии. SWOT-анализ заключается в определении факторов внутренней и внешней среды и разделении их на четыре составляющие: strength - сила, weakness - слабость, opportunities - возможности, threats – опасности.

нового опыта, их обучаемость в условиях тренинга значительно выше, чем у педагогических работников без педагогического образования.

В целом, результаты исследования влияния высшего педагогического образования на развитие коммуникативной компетентности и толерантности в процессе профессионализации педагогов подтверждает точку зрения И. А. Зимней, которая рассматривает культуру человека, частью которой является образование, базой его социально-профессиональной компетентности [5].

Литература:

1. Буртовая, Н.Б. Профессиональная и коммуникативная компетентность педагога вуза // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. № 6 (121). С. 180-182.

2. Введенский, В.Н. Детерминанты и аспекты педагогической профессии // НАУКА. ИСКУССТВО. КУЛЬТУРА. 2015. Выпуск 1 (5). С. 147-158.

3. Глуханюк, Н.С. Психология профессионализации педагога / Н.С. Глуханюк. - Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. 261 с.

4. Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учебное пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М. : МПСИ, 2005. – 216 с.

5. Зимняя, И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2005. № 11. – С. 14 – 20.

6. Кучина, Т.И. Развитие коммуникативной компетентности студентов-будущих педагогов // Приоритетные направления развития науки и образования. 2015. № 2 (5). С. 246-248.

7. Образование в Российской Федерации: 2014 : статистический сборник. – Москва: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2014. – 464 с.

8. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» / URL: http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129

9. Рачицкая, Н.В. Коммуникативная толерантность как элемент коммуникативной компетентности // Современная психология: Материалы II междунар. науч. конф. Пермь: Меркурий, 2014. С. 55-56.

10. Сущенко, О.Г. Профессиональная подготовка в университете на основе концептуальной модели педагогической деятельности как первичный этап профессионализации // Pedagogical, psychological and sociological issues of professionalization personality: materials of the III international scientific conference on February 10–11, 2017. – Prague: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. – С. 15-20.

11. Трофименко, М.П. Профессиональная компетентность и её место в подготовке будущих педагогов // Среднее профессиональное образование. М.: 2010. №8. С. 11-14.

Идентификация	2,5	1,322	1,75	1,199	0,128
Суммарный показатель	17	3,122	19	4,359	0,079
Методика «Общительность»					
Уровень общительности	14,5	4,183	12,875	3,655	0,176

Примечание: полужирным шрифтом в таблице выделены статистически значимые величины Т-критерия

В группе преподавателей без педагогического образования (табл. 4) значимые изменения выявлены лишь по показателям «внешняя отрицательная мотивация» методики «Мотивация профессиональной деятельности» ($p < 0,05$ (0,018)), «резистенция» ($p = 0,050$) методики диагностики уровня «эмоционального выгорания» и «социальная толерантность» ($p = 0,050$) методики «Индекс толерантности».

Это означает, что педагоги с высшим педагогическим образованием по сравнению с педагогами без него в условиях тренинга оказались более результативными в коррекции своего психо-эмоционального состояния, развитии эмоционально-волевой регуляции в профессионально-педагогическом общении, а также в развитии толерантности, эмпатии и общительности.

Педагогические работники без педагогического образования в условиях коммуникативного тренинга оказались более успешными только в коррекции фазы «резистенции» синдрома «эмоционального выгорания».

Одинаковые результаты испытуемые обеих групп продемонстрировали в развитии социальной толерантности и снижении внешней отрицательной мотивации в профессиональной деятельности.

Выводы:

1. Ранее полученное профессиональное педагогическое образование оказывает определенное влияние на процесс стихийной профессионализации педагогических работников на стадии активного выполнения профессиональной деятельности. Оно выступает как положительное условие совершенствования таких компонентов коммуникативной компетентности, как эмпатия и толерантность.

Это может быть объяснено тем, что определённый уровень коммуникативной компетентности и толерантности является результатом профессионального образования выпускников педагогических вузов, и дальнейшее их развитие в процессе стихийной профессионализации у педагогов с высшим профессиональным образованием идёт более успешно, чем у педагогов не имеющих его.

2. На эффективность развития мотивации профессиональной деятельности, способов эмоционально-волевой регуляции, толерантности, эмпатии и общительности в рамках целенаправленной профессионализации в форме коммуникативного тренинга существенное влияние оказывает наличие у субъектов данного процесса высшего педагогического образования. Педагоги с высшим педагогическим образованием более восприимчивы к усвоению

Проведение SWOT-анализа предусматривает заполнение матрицы, в ячейки которой прописываются как сильные и слабые стороны школы, так и её возможности и угрозы.

Сильные стороны школы заключаются в значительном опыте, ценном организационном потенциале, достижениях, которые дают школе преимущества на образовательном пространстве (например, более качественная подготовка педагогического состава, их востребованность, инновационные педагогические технологии). Сила тоже является результатом эффективного сотрудничества с другой образовательной организацией, имеющей более успешный опыт на рынке образовательных услуг. Сила - это то, в чем школа достигла больших высот, или какая-то уникальность, формирующая позитивное общественное мнение.

Слабые стороны школы с точки зрения её внутренних ресурсов определяются низкой методической подготовкой педагогического состава, отсутствием готовности к инновационной деятельности, слабым педагогическим менеджментом, невыгодным территориальным положением и т. д. Слабая сторона делает школу уязвимой. Слабость - это отсутствие чего-то важного в деятельности школы, то, что ей меньше всего удается в сравнении с другими образовательными организациями, или то, что ставит её в неблагоприятные условия функционирования.

Возможности дают школе шанс сделать что-то новое: предложить новые образовательные услуги, сформировать позитивное общественное мнение, внедрить инновационные технологии обучения и воспитания.

Угрозы - это то, что может нанести ущерб школе, лишить её важных преимуществ на рынке образовательных услуг.

Исходя из вышесказанного, при разработке стратегии управления качеством школьного образования можно сформулировать следующие правила:

1. SWOT-анализ проводится с помощью мозгового штурма при непосредственном участии (в различных группах) всего коллектива школы. Информация может быть получена как через анкетирование, так и через интервьюирование всех участников образовательного процесса.

2. Организация и проведение SWOT-анализа является основой для выработки стратегии развития школы в целом, а также отдельных её структурных подразделений и направлений деятельности. Иными словами, необходимо провести SWOT-анализ каждого направления учебно-воспитательной работы школы, включая и методический аспект, и, наконец, деятельности всей школы в целом, которая оценивается педагогическим советом школы с подключением общественности и родительского корпуса.

3. Данные о внешней среде возможно брать в исследованиях по педагогическому маркетингу. Необходимо проверить их отражение в SWOT-анализе школы, а именно, в разделах «Возможности» и «Угрозы». Кроме того, надо обратить внимание на то, какие дополнения необходимо включить в раздел «Возможности» после анализа потребностей заинтересованных сторон.

4. Разрабатывая стратегию развития школы на основе SWOT-анализа, руководство школы должно стремиться к тому, чтобы перевести «слабые стороны» и «возможности» в «сильные стороны» и постараться учитывать в своей деятельности «угрозы», на которые школа не в состоянии повлиять, а может только каким-то образом к ним адаптироваться.

Далее представим результаты SWOT – анализа потенциала развития ГБОУ города Москвы «Школа 2120» по четырём направлениям: «Новое качество образования», «Талантливые дети», «Достижения педагогов», «Качество социального партнерства».

Таблица 1

«Новое качество образования»

Сильная сторона	Слабая сторона	Благоприятные возможности	Риски
• созданы условия для реализации ФГОС НОО, ООО; • отобран профессиональный состав педагогов, способный работать по требованиям ФГОС; • с введением ФГОС формируются у учащихся личностные, предметные и метапредметные умения и навыки; • наличие автоматизированного рабочего места учителя и современного оснащения кабинетов позволяет педагогу делать процесс обучения эффективным	• насыщенность урочной и внеурочной деятельности, потенциально возможные перегрузки учащихся, в сочетании с несформированным здоровым отдыхом вне школы может вызывать усталость у некоторых учащихся; • при обновлении содержания образования нет полноценной поддержки от родительской общественности, частично проявляется сниженная активность и заинтересованность в участии жизни школы; • не все	• внедрение инновационных технологий обучения и социального проектирования; • создание системы повышения уровня педагогической просвещенности и родителей; привлечение родителей к участию в общешкольных мероприятиях; • привлечение социальных партнеров к решению вопросов развития школы	• Нет существенной профессиональной поддержки при освоении ФГОС со стороны внешних партнеров, вследствие чего возможны угрозы допустимых ошибок; • неготовность некоторых учащихся воспринимать обновленное содержание образования; • консервативный подход некоторых педагогов по отношению к изменению системы обучения; • риск увеличения объема работы, возлагающийся на администра-

Таблица 4

Сравнение показателей мотивации, «эмоционального выгорания», толерантности, эмпатии и общительности первого и второго обследований группы педагогов без высшего педагогического образования

Показатели методик	Первое измерение		Второе измерение		p – уровень значимости
	$\bar{x}$	δx	$\bar{x}$	δx	
Методика «Мотивация профессиональной деятельности»					
Внутренняя мотивация	4,313	0,348	4,375	0,545	0,787
Внешняя полож. мотивация	3,95	0,709	3,825	0,680	0,612
Внешняя отриц. мотивация	3,75	0,661	2,5	0,829	**0,018**
Диагностика уровня «эмоционального выгорания»					
Напряжение	32,375	17,421	26,25	18,061	0,123
Резистенция	60	15,716	48,625	18,728	**0,050**
Истощение	40	12,570	34,5	14,925	0,183
Итоговый показатель	132	34,702	109,375	47,175	0,093
Методика «Индекс толерантности»					
Этническая толерантность	25,75	4,235	27,375	3,935	0,161
Социальная толерантность	24,5	5,523	28,625	4,846	**0,050**
Толерантность как черта	32,5	3	33,75	3,631	0,401
Итоговый показатель	82,75	11,486	89,5	9,811	0,161
Методика «Ваши эмпатические способности»					
Рациональный канал	2,625	1,218	2,5	0,866	0,753
Эмоциональный канал	3	1,5	4,625	1,576	0,059
Интуитивный канал	3	1,118	2,5	1,658	0,554
Установки	3,125	0,781	3,75	0,968	0,116
Проникающая способность	2,75	0,829	3,375	0,857	0,069

Резистенция	57,923	19,555	44,615	18,366	**0,019**
Истощение	35,154	15,170	26	10,605	0,093
Итоговый показатель	131,308	45,112	93	31,520	**0,003**
Методика «Индекс толерантности»					
Этническая толерантность	29,623	5,743	29,692	5,209	1
Социальная толерантность	25,692	6,043	31	4,297	**0,004**
Толерантность как черта	31,692	2,756	34,231	1,625	**0,010**
Итоговый показатель	87,154	11,231	94,923	7,810	**0,003**
Методика «Ваши эмпатические способности»					
Рациональный канал	3,077	1,141	2,769	0,890	0,398
Эмоциональный канал	3,769	1,187	5	1,301	**0,050**
Интуитивный канал	3,615	1,211	3,615	1,211	1
Установки	3,846	0,948	3,538	1,278	0,441
Проникающая способность	3	1,177	4,231	1,187	**0,033**
Идентификация	3,461	1,001	3,615	0,923	0,726
Суммарный показатель	20,923	3,339	22,769	3,490	0,083
Методика «Общительность»					
Уровень общительности	14,308	3,790	11,615	1,820	**0,036**

Примечание: полужирным шрифтом в таблице выделены статистически значимые величины Т-критерия

Как видно из таблицы 3, статистически значимые изменения в группе педагогов с высшим педагогическим образованием наблюдаются по целому ряду показателей: «внешняя отрицательная мотивация» ($p = 0,050$) методики «Мотивация профессиональной деятельности»; «напряжение» ($p < 0,05$ (0,003)), «истощение» ($p < 0,05$ (0,019)) и итоговый показатель методики диагностики уровня «эмоционального выгорания» ($p < 0,05$ (0,003)); «социальная толерантность» ($p < 0,05$ (0,004)), «толерантность как черта» ($p < 0,05$ (0,010)), итоговый показатель методики «Индекс толерантности» ($p < 0,05$ (0,003)); «эмоциональный канал эмпатии» ($p = 0,050$) и «проникающая способность эмпатии» ($p < 0,05$ (0,033)) методики «Ваши эмпатические способности»; показатель методики «Общительность» ($p < 0,05$ (0,036)).

	учащиеся готовы обучаться по ФГОС (не сформированы необходимые компетенции); • у педагогов проявляется привычка работать по известной привычной модели		цию и педагогов школы

Таблица 2

Реализация проекта «Талантливые дети: технологии качественного сопровождения и поддержки»

Сильная сторона	Слабая сторона	Благоприятные возможности	Риски
• выстроена система работы с одаренными и талантливыми детьми; • наличие элективных курсов, индивидуальных консультаций, внутришкольных олимпиад, конференций, участие в интеллектуальных играх, выездных проектах «Воробьевы горы»; • участие в олимпиадах и конференциях на окружном,	• недостаточное использование привлеченных профессионалов, консультантов, научных деятелей ввиду отсутствия финансовых средств на оплату; • дефицит учебного времени как у учителя, так и у ученика; • в выявлении и поддержке талантливых детей заинтересована часть педагогов;	• систематизация урочной и внеурочной деятельности учащихся; • привлечение педагогов школы для участия в получении прочных знаний учащимися; • проведение мероприятий, направленных на вовлечение учащихся в участие в олимпиадах, конференциях и т.д.; • вовлечение студентов, аспирантов ВУЗов для	• снижение численности учащихся в связи с распределением учащихся в школы города; • финансирование системы образования, вызывающее отсутствие возможности привлечения со стороны профессионалов, консультантов, научных деятелей для качественного и полноценного развития талантливых

городском и всероссийском уровне		шефства и создания микрогрупп для осуществления проектной деятельности	детей

Таблица 3

Качество работы школы – слагаемое достижений работающих в ней учителей

Сильная сторона	Слабая сторона	Благоприятные возможности	Риски
• наличие профессиональной команды педагогов, имеющих регалии муниципального, городского и всероссийского уровня; • регулярно проводимые декады педагогического мастерства, методические объединения; • участие педагогов в городских конкурсах «Педагог года», «Самый классный классный»; • регулярное повышение квалификации, обмен опытом	• Редко обновляется коллектив молодыми специалистами; • работа некоторых классных руководителей осуществляется без учёта деятельности школы; • часть педагогического коллектива психологически не готова меняться для работы с учащимися по новым стандартам, присутствует консерватизм, страх перед освоением ФГОС;	• возможно перераспределение обязанностей членов коллектива; • обновление кадрового состава школы, борьба с консерваторскими взглядами по вопросу обязанностей педагогов;	• нежелание должным образом работать с классными коллективами приводит к распаду педагогического коллектива; • в связи с недооценкой или упущением воспитательной работы в школе происходит снижение качества обучения;

Таблица 2

Уровень образования педагогических работников системы среднего профессионального образования (без внешних совместителей; на конец 2013 года; проценты)

Педагогические работники	Имеют образование		Имеют образование	
	высшее	из них педагогическое	среднее профессиональное	из них педагогическое
Преподаватели	89,4	61,6	9,0	3,3
Мастера производственного обучения	42,0	14,7	46,3	12,2

Далее изучению было подвергнуто влияние высшего педагогического образования на эффективность целенаправленного развития коммуникативной компетентности и толерантности педагогов с помощью коммуникативного тренинга. С этой целью педагогические работники, участвующие в тренинге, были условно поделены на две группы – с педагогическим образованием и без него. Затем показатели методик, полученные в этих группах до и после психологического вмешательства, были проанализированы с помощью Т - критерия Уилкоксона, что позволило оценить значимость изменений в уровне мотивации, «эмоционального выгорания», толерантности, эмпатии и общительности, произошедших в экспериментальных группах педагогов с педагогическим образованием (см. табл. 3) и без него (см. табл. 4).

Таблица 3

Сравнение показателей мотивации, «эмоционального выгорания», толерантности, эмпатии и общительности первого и второго обследований группы педагогов с высшим педагогическим образованием

Показатели методик	Первое измерение		Второе измерение		p – уровень значимости
	$\bar{x}$	δx	$\bar{x}$	δx	
Методика «Мотивация профессиональной деятельности»					
Внутренняя мотивация	4	0,650	4,115	0,593	0,594
Внешняя полож. мотивация	3,369	0,540	3,408	0,553	0,594
Внешняя отриц. мотивация	3,423	1,016	2,654	0,968	**0,050**
Диагностика уровня «эмоционального выгорания»					
Напряжение	38,231	17,286	22,385	12,351	**0,003**

Таблица 1

Сравнение показателей мотивации, «эмоционального выгорания», толерантности, эмпатии и общительности педагогов имеющих высшее педагогическое образование и педагогов без него с помощью точечно-биссерального коэффициента корреляции Пирсона

Показатели	Величина Rpb	p - уровень значимости
Внутренняя мотивация	- 0,260	tp < tт0,05
Внешняя полож. мотивация	- 0,430	tp < tт0,05
Внешняя отриц. мотивация	- 0,179	tp < tт0,05
«Эмоциональное выгорание»	-0,068	tp < tт0,05
Толерантность	**0,386**	**p ≤ 0,02**
Эмпатия	**0,412**	**p ≤ 0,01**
Общительность	-0,078	tp < tт0,05

Примечание: - полужирным шрифтом в таблице выделены статистически значимые величины Rpb;

- расчеты коэффициента корреляции на основе результатов методики «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир были проведены на выборке в 21 человек, расчёты по остальным методикам осуществлялись на выборке в 42 человека.

Расчеты точечно-биссерального коэффициента корреляции выявили, что существуют достоверная взаимосвязь педагогического образования с уровнем развития толерантности ($p \leq 0,02$) и эмпатии ($p \leq 0,01$). Оценки общительности и эмоционального выгорания статистически значимых связей с наличием педагогического образования не имеют. Эти данные позволяют утверждать, что:

1. У педагогических работников с высшим педагогическим образованием уровень толерантности и эмпатии выше, чем у педагогов без него. Педагогические работники без педагогического образования в меньшей степени толерантны, терпимы, эмпатийны в профессионально-педагогическом общении.

2. Наличие статистически значимых связей между толерантностью, эмпатией педагогов и наличием у них педагогического образования даёт возможность утверждать, что в первую очередь объектом психологического воздействия должна стать коммуникативная компетентность педагогов, не имеющих педагогического образования.

Это особенно актуально для системы среднего профессионального образования, так как именно в ней доля таких педагогов существенна. Чаще всего педагогического образования не имеют мастера производственного обучения и преподаватели специальных (профессиональных) дисциплин (см. табл. 2) [7].

Таблица 4

Качество социального партнерства: государственно-общественное управление в школе (активация возможностей, поиск новых ресурсов)

Сильная сторона	Слабая сторона	Благоприятные возможности	Риски
• совместная деятельность с главным государственным ВУЗом страны - Московским педагогическим государственным университетом и города – Московским государственным педагогическим университетом, другими учебно-воспитательными учреждениями; • педагоги пользуются предметными сайтами, Интернет-ресурсами для обогащения опыта, с помощью Интернет-порталов общаются с педагогами других субъектов	• не в полной мере используется ресурсный центр для обогащения психолого-педагогическими знаниями; • ограниченная возможность выездного обучения в МЦКО г.Москвы для знакомства с опытом работы творческих педагогов, для расширения профессиональных связей; • отдаленность школы от социальных партнерств (библиотек, музеев и др.)	• привлечение сторонних специалистов для обогащения опыта, активации возможностей, поиска новых идей и ресурсов; • возможность выездного обучения в МЦКО для обогащения опыта и обновления знаний	• ограничение состоит в географической отдаленности школы от ресурсных центров, в связи с этим не всегда получается очное участие в мероприятиях города • нет взаимодействия с внебюджетными организациями, коммерческими предприятиями для активации возможностей и поиска новых ресурсов

Выводы. SWOT-анализ позволяет сформулировать ряд стратегических направлений развития школы.

Из раздела «Сильные стороны»:

- утверждение программы развития педагогического потенциала школы, предполагающей организацию повышения квалификации педагогов в области новых информационных технологий, регулярные стажировки в инновационных образовательных центрах, повышение образовательного уровня сотрудников (получение дополнительного профессионального образования, подготовка и защита диссертаций на соискание ученой степени), развитие коммуникативной компетенции через тренинги;

- установление международных связей через организацию ученических и учительских обменов, использование опыта других стран по вопросам повышения качества обучения;

- формирование положительного имиджа школы через регулярное освещение в средствах массовой информации успехов выпускников, научно-методической и воспитательной работы педагогического коллектива.

Из раздела «Возможности»:

- разработка образовательных программ дополнительной профессиональной подготовки, рассчитанных как на старшеклассников, так и на взрослое население;

- организация работы по включению школы в международные проекты.

Из раздела «Слабые стороны»:

- совершенствование системы педагогического менеджмента;

- установление тесного сотрудничества с представителями бизнеса, профессиональными и общественными организациями.

Из раздела «Угрозы»:

- предоставление платных образовательных услуг;

- проведение маркетинговых работ по привлечению дополнительных финансовых источников.

Как мы видим, SWOT-анализ позволяет объективно оценить и в дальнейшем спрогнозировать как весь контент факторов внутренней среды школы (систему управления, методы обучения и воспитания, педагогический состав, экономическую и финансовую деятельность), так и факторы внешней среды (потребители, конкуренты, партнеры, общественное мнение). Вовремя проведенный SWOT-анализ качества обучения и воспитания позволит школе с эффективно использовать возможности, преодолеть угрозы и их последствия или превратить их в благоприятные возможности.

Литература:

1. Иванов А.В., Королёва С.В. Использование SWOT-анализа как метода оценки качества образовательных услуг в дошкольной образовательной организации // Педагогическое образование в России. – 2014. - № 11. – С. 63-67.

2. Шамова Т. И., Третьяков П. И., Капустин Н. П. Управление образовательными системами. - М.: ВЛАДОС, 2002.

В описываемом эмпирическом исследовании измерению были подвергнуты следующие элементы коммуникативной компетентности: мотивация профессиональной деятельности, как содержание мотивационно-ценностного компонента, эмоционально-волевая регуляция и эмпатия, как содержание эмоционально-волевого компонента, толерантность и общительность, как ассоциированные с коммуникативной компетентностью качества педагога.

Диагностика мотивации профессиональной деятельности осуществлялась с помощью методики «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир, диагностика эмоционально-волевой регуляции проводилась с помощью методики диагностики уровня «эмоционального выгорания» В.В. Бойко, эмпатия оценивалась методикой диагностики уровня эмпатии В.В. Бойко, толерантность – опросником «Индекс толерантности» Г.У. Солдатовой и общительность – методикой диагностики общего уровня общительности В.Ф. Ряховского.

Эмпирическое исследование имело два аспекта. С одной стороны, изучалась взаимосвязь наличия педагогического образования и уровня развития у педагогов заявленных элементов коммуникативной компетентности. С другой стороны, изучалась результативность целенаправленной профессионализации в форме коммуникативного тренинга педагогических работников, имеющих и не имеющих педагогического образования.

Сначала была проанализирована взаимосвязь показателей методик «Индекс толерантности», «Общительность», «Ваши эмпатические способности», «Диагностика уровня эмоционального выгорания» (в «сырых» оценках) с наличием высшего педагогического образования (1) с помощью точечно-биссерального коэффициента корреляции Пирсона (см. табл. 1).

профессионального обучения и профессиональных качеств педагогических работников стали использоваться такие понятия, как «компетенция» и «компетентность». М.П. Трофименко считает, что «…профессиональная компетентность является как бы своеобразным измерителем, индикатором, качественно-количественной характеристикой уровня профессионализма» [11, с. 12].

Важнейшими профессиональными качествами педагога является коммуникативная компетентность и толерантность, что обусловлено коммуникативным характером самой профессии. В профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» им релевантны такие трудовые действия и умения педагога, связанные с воспитательной деятельность, как «формирование толерантности и навыков поведения в изменяющейся поликультурной среде», «общаться с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их», «защищать достоинство и интересы обучающихся, помогать детям, оказавшимся в конфликтной ситуации и/или неблагоприятных условиях», «… поддерживать в детском коллективе деловую, дружелюбную атмосферу» [8].

Формулировка цели статьи. Изложение результатов эмпирического исследования влияния педагогического образования на стихийное и целенаправленное развитие коммуникативной компетентности и ассоциированных с ней качеств педагогических работников, имеющих и не имеющих педагогического образования.

Изложение основного материала статьи. В исследовании принимали участие педагогические работники системы среднего профессионального образования (преподаватели и мастера производственного обучения), имеющие педагогическое образование (в данном случае высшее) и не имеющие его. Общая численность испытуемых составила 42 человека.

Выделение диагностических единиц было проведено на основе представления о коммуникативной компетентности педагога, как о сложном, многоаспектном явлении во внутренней структуре которого выделяются когнитивный, мотивационно-ценностный, эмоционально-волевой и поведенческий компоненты. Содержание когнитивного компонента понимается как знания в области профессионально-педагогического общения и коммуникации в частности. Мотивационно-ценностный компонент рассматривается как ценностно-смысловое отношение к содержанию коммуникативной компетенции, желание её реализовывать в профессиональной деятельности. Содержанием эмоционально-волевого компонента является эмоционально-волевая регуляция проявления коммуникативной компетенции в педагогической деятельности, а поведенческого компонента – опыт проявления компетенции, коммуникативные умения и навыки.

В качестве одного из сопряженных с коммуникативной компетентностью качеств рассматривается толерантность, которая обеспечивает адекватность передачи информации в процессе коммуникации и снижает вероятность формирования в ней коммуникативных барьеров. О связи коммуникативной компетентности и толерантности говорят и другие авторы Н.Б. Буртовая [1], Н.В. Рачицкая [9], Т.И. Кучина [6] и др.

Педагогика

УДК 37.037

кандидат педагогических наук, доцент Ковалева Марина Владимировна
Белгородский государственный технологический университет
имени В. Г. Шухова (г. Белгород);
кандидат педагогических наук, доцент Кутергин Николай Борисович
Белгородский государственный технологический университет
имени В. Г. Шухова (г. Белгород)

ВЫЯВЛЕНИЕ УРОВНЯ ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ К РАЗЛИЧНЫМ ВИДАМ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ В ВУЗЕ

Аннотация. В данной статье представлены результаты исследования интереса студентов к различным видам двигательной активности и выявлены основные особенности занятий игровой деятельностью, вызвавшей, по результатам проведённого анкетирования, наибольший интерес студентов.

Ключевые слова: студенты, спортивные игры, подвижные игры, мотивация, учебные занятия.

Annotation. This article presents the results of a study of students ' interest to different types of physical activity and identified the main features of the classes of gaming activities, caused, according to the survey, the greatest interest of students.

Keywords: students, sports games, action games, motivation, and training.

Введение. Одним из аспектов работы кафедр физического воспитания вузов РФ является разработка учебных программ различной направленности (оздоровительных, профессионально-прикладных, спортивно-ориентированных и пр.), которые должны учитывать уровень здоровья и физической подготовленности, а также возраст и половую принадлежность студентов. Однако в связи с тем, что в последние годы отмечается резкое снижение интереса студентов к занятиям физической культурой и спортом, преподаватели физического воспитания вузов ведут серьезную поисковую работу по проблеме научного обоснования и внедрения в кафедральные программы различных видов двигательной активности и методик их применения, способствующих повышению интереса студентов к активной физкультурной деятельности.

По мнению В.К. Бальсевича [1], приоритетным направлением в повышении мотивации студентов к занятиям физической культурой и спортом может и должен стать отказ от унификации и стандартизации учебных программ вузов и создание возможно большего числа альтернативных программ по каждому виду физической культуры, учитывающих климатические условия, национальные, культурно-исторические традиции, материально-техническую обеспеченность конкретных учебных заведений, интересы занимающихся и профессиональные возможности педагогических коллективов.

Главным критерием при внедрении наиболее популярных видов двигательной активности в вузах следует считать как объективную (требование общества), так и субъективную (личное желание) потребность в предлагаемых видах физкультурно-спортивной деятельности. Для этого необходимо

учитывать интересы студентов, выявлять наиболее предпочитаемые ими виды двигательной активности, таким образом, с помощью средств и методов физического воспитания выработать у студентов интерес к занятиям физической культурой.

Изложение основного материала статьи. С целью исследования интереса студентов к занятиям физической культурой и видам двигательной активности было проведено анкетирование, в котором приняли участие 480 студентов 1-3 курсов, отнесенных к основному и специальному учебным отделениям (ОУО и СУО). Студентам было предложено указать те виды двигательной активности, которыми бы они предпочли заниматься на плановых физкультурных занятиях с учетом материально-технической базы университета (рис. 1).

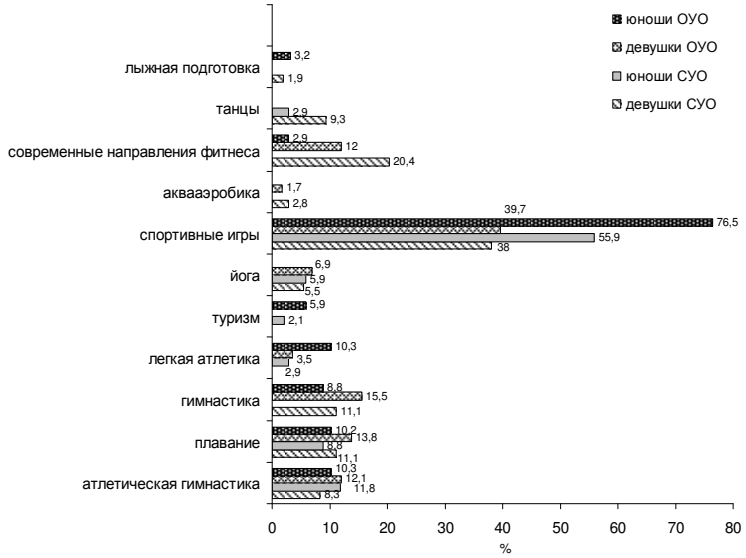


Рисунок 1. Виды двигательной активности, интересующие студентов в рамках плановых УТЗ по физической культуре

Полученные данные свидетельствуют, что для юношей ОУО наиболее привлекательными являются спортивные игры, атлетическая гимнастика, лёгкая атлетика, гимнастика. Для юношей СУО – спортивные игры, атлетическая гимнастика, плавание. Девушками ОУО в основном востребованы спортивные игры, современные направления фитнеса (аэробика, пилатес, степ-аэробика и пр.), гимнастика, плавание, атлетическая гимнастика. Девушками СУО – спортивные игры, современные направления фитнеса, гимнастика, плавание, танцы.

Таким образом, для нас показалось интересным выявить особенности занятий спортивными играми, вызывающими, по результатам анкетирования,

motivation for professional activity, emotional-volitional regulation in professional communication, empathy, tolerance, sociability are also analyzed here. The results of compared to the purposeful development of communicative competence and the associated communicative qualities in the form of communicative training of pedagogical workers with and without higher pedagogical education are compared.

Keywords: pedagogical education, professionalization of a teacher, communicative competence, communicative qualities.

Введение. Профессиональное образование педагогов всегда было объектом пристального внимания, как педагогики, так и психологии. Если педагогику интересует методическая составляющая профессионального образования (чему и как учить), то психология стремиться к изучению психических процессов, протекающих у субъектов данного процесса. В психологических исследованиях профессиональное образование чаще всего рассматривается в рамках проблемы профессионализации или профессионального становления будущего педагога.

Педагогическое образование выполняет двойственную роль в процессе профессионализации. С одной стороны его следует рассматривать как своего рода стартовую, базовую площадку профессионального развития педагога. В этом смысле оно выступает как фактор профессионализации. Практически во всех периодизациях профессионализации авторы выделяют стадию, соответствующую профессиональному обучению. Так О.Г. Сущенко считает, что «…процесс профессиональной подготовки как первичное звено становления профессионализма должен быть ориентирован на формирование профессионального сознания и самосознания» [10, с. 18]. В.Н. Веденский, рассматривая профессиональное становление и развитие педагогов, как процесс профессионального самоопределения и выделяет в нем вузовский этап профессионального самоопределения, содержанием которого является освоение избранной профессии [2]. Э.Ф. Зеер также выделяет стадию профессиональной подготовки, на которой происходит переход от учебно-познавательной к учебно-профессиональной деятельности. Содержанием данного этапа является формирование профессионально важных качеств [4]. Н.С. Глуханюк рассматривает учебно-профессиональную деятельность будущего педагога, как закономерный этап генезиса деятельности субъекта профессионализации. При этом автор пишет, что «…профессиональная подготовка выступает процессом «выращивания» профессиональной деятельной, ее воссоздания по эталонам, продуктам» [3, с. 53].

С другой стороны, по окончании профессиональной подготовки в вузе на этапе выполнения профессиональной деятельности оно выступает как условие профессионализации, играет роль катализатора данного процесса.

Исследований особенностей профессионализации субъектов педагогической деятельности, имеющих и не имеющих педагогического образования практически нет. Тогда как именно исследования сравнительного характера позволяют определить его влияние на дальнейшее развитие педагога как профессионала, оценить его пролонгированный эффект. Также остается спорным вопрос о том на развитие, каких профессионально важных качеств педагогов влияет ранее полученное ими профессиональное образование.

С переходом на компетентностую модель образования и разработкой профессионального стандарта педагога в описании результатов

Выводы. Данные контрольного этапа опытно-экспериментального исследования свидетельствуют, с одной стороны, о том, что занятия тематическим рисованием способствуют развитию художественно-творческих способностей младших школьников, с другой стороны, подтверждена эффективность использования системы заданий, направленных на развитие художественно-творческих способностей на уроках тематического рисования в центре дополнительного образования. Таким образом, после формирующего этапа эксперимента возросло количество младших школьников с высоким уровнем художественно-творческих способностей, следовательно, представленная нами система развивающих заданий оказалась эффективной.

Литература:

1. Анциферова, Л. И. Психология формирования и развития личности / Л. И. Анциферова // Психология личности в трудах отечественных психологов: хрестоматия / под ред. Л. В. Куликова. – СПб.: Питер, 2009. – 464 с.

2. Башлыкова, А. В. Творческие задания как средство развития познавательного интереса учащихся [Электронный ресурс] / А. В. Башлыкова, Н. В. Залесова. – Режим доступа: http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2014/2014–2-29.pdf. – Загл. с экрана.

3. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2011. – 402 с.

Психология

УДК:159.9

кандидат психологических наук Галстян Ольга Александровна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье излагаются результаты эмпирического исследования влияния педагогического образования на развитие коммуникативной компетентности педагогов в процессе стихийной и целенаправленной профессионализации. Анализируется взаимосвязь наличия высшего педагогического образования и уровня развития у педагогов мотивации профессиональной деятельности, эмоционально-волевой регуляции в профессиональном общении, эмпатии, толерантности, общительности. Сопоставляются результаты целенаправленного развития коммуникативной компетентности и сопряженных с ней коммуникативных качеств в форме коммуникативного тренинга педагогических работников, имеющих и не имеющих высшего педагогического образования.

Ключевые слова: педагогическое образование, профессионализация педагога, коммуникативная компетентность, коммуникативные качества.

Annotation. The article presents the results of an empirical study of the impact of teacher education on the development of communicative competence of teachers in the process of spontaneous and deliberate professionalization. The relationship of the presence of higher pedagogical education and development of teachers '

наибольший интерес среди студентов, как основного, так и специального учебных отделений.

Игровая деятельность, будучи обусловлена самой природой человека, является постоянным его спутником в течение всей жизни. Моделируя все виды двигательных действий, игра, содержит в себе черты, сближающие её с профессиональной, бытовой, общественной деятельностью, а также обеспечивает потребности людей в движении, отдыхе, развлечении, познании, общении с людьми разных возрастов и поколений. Иначе говоря, игра – вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением.

Игра представляет собой вид непродуктивной деятельности, мотив которой заключается не в её результатах, а в самом процессе. Она играет важную роль в воспитании, обучении и развитии детей, выступая в качестве средства психологической подготовки к будущим жизненным ситуациям. Конкретно подвижные игры, как доступная форма удовлетворения двигательной и эмоциональной потребностей человека и эффективный метод воздействия на ребенка при его активной помощи, являются одним из действенных средств разностороннего физического воспитания подрастающего поколения.

Первым отметил педагогическое значение игры, определил основные характеристики игровой деятельности и создал модель «играющей школы» Ян Амос Коменский. Он отстаивал необходимость сочетания учения с отдыхом, отводя главную роль играм, особенно состязательным, видя в них мощное средство воспитания характера и физического развития ребенка. Полноценную трудовую деятельность можно сформировать на основе игровой и учебной, а учебную только на основе игровой, так как учение направлено, в частности, на овладение такими абстракциями и обобщениями, которые предполагают наличие у ребенка воображения и символической функции, которые формируются в игре.

Педагогическое начало, содержащееся в игровых действиях, широко используется в дошкольных, школьных, средних специальных и высших учебных заведениях как важный инструмент формирования личности. Детям игра заменяет труд, способствует приобретению знаний, формированию умений, развитию физических качеств. Подвижные игры в системе средств обучения являются не только дополнительными упражнениями, активизирующими внимание, восстанавливающими работоспособность, улучшающими эмоциональное состояние занимающихся, но и выступают в качестве основного средства, повышающего эффективность всего процесса обучения [6]. Игры, как важное средство и метод физического воспитания сохраняют свое значение на протяжении всей жизни человека – меняется только их содержание и методика проведения (содержание игр становится более богатым, игры приобретают все больше вариантов).

Само по себе понятие игрового метода в воспитании, включает в себя такие характерные черты как: сюжетность, образность, вариативность условий и способов достижения цели, относительная самостоятельность действий, состязательность. Игровую деятельность отличает заложенный в её основе мощный заряд положительных эмоций, то есть участие психики человека в

мышечной работе, что способствует более быстрому снятию различных видов стресса и утомления.

Эффективность игровой деятельности, по словам многих специалистов, крайне высока не только при решении воспитательных и образовательных задач, но также рекреационных и оздоровительных. При этом, говоря о рекреационной направленности, игры делят на подвижные, спортивные, народные; а, говоря об оздоровительной направленности, – на игры на месте, малоподвижные, подвижные и спортивные игры.

Вместе с тем, все перечисленные варианты игр возникли из группы подвижных игр, которые представляют собой сознательно организованную двигательную деятельность, направленную на достижение определённой цели в соответствии с установленными правилами и включающую различные двигательные действия: ходьбу, бег, прыжки, подскоки, метания, элементы единоборств, гимнастических и акробатических упражнений и др.

Игровая деятельность имеет столь широкий диапазон воздействия на организм, что создает неограниченные возможности влияния на все сферы жизнедеятельности детей и подростков как здоровых, так и имеющих нарушения в развитии. Глубочайший смысл игр заключается в том, что они, функционально нагружая организм, все его ткани, органы и системы, структурно их создают, формируют и совершенствуют. Они способствуют овладению навыками пространственной ориентировки, приобретению свободы в движениях, развитию координации и быстроты.

Положительное влияние игр на развитие и укрепление организма, на формирование и сохранение физического и психического здоровья; на ЦНС путём совершенствования подвижности нервных процессов (что проявляется в быстроте реакции на внешние раздражители (свет, звук) или перемещающийся объект (мяч, шарик, шайбу и т.д.)); на умственное развитие отмечают многие специалисты, объясняя это тем, что в ходе игры проявляется и развивается умение анализировать, сопоставлять, делать выводы.

Основное отличие спортивных игр, по мнению специалистов, заключается в наличии более строгих правил, одинаковых для всех стран. Как правило, эти игры требуют специальной физической, технической, тактической, психологической подготовки; многие из них входят в программу Олимпийских игр. Общеизвестно также, что такие спортивные игры, как волейбол, футбол, баскетбол, настольный теннис, теннис, бадминтон и др., пользуются огромной популярностью у населения и широко используются как средства активного отдыха и оздоровления. При этом, зачастую, перечисленные виды игр применяются с отступлениями от строгих спортивных правил. В частности, допускается следующее: изменение размеров площадки и количества участников; вариативность в судействе; отсутствие жёстких требований к экипировке игроков; исключение некоторых сложных двигательных действий; уменьшение физической нагрузки за счёт снижения её объёма, либо интенсивности; и пр. В совокупности всё перечисленное обусловило возникновение термина «элементы спортивных игр», широко используемого специалистами в рекреационной, оздоровительной, лечебной физической культуре.

В целях наиболее эффективного выявления и использования ресурсов игры в настоящее время принято также различать подвижные, спортивные, специальные оздоровительные (коррекционно-оздоровительные) игры. К

Таблица 4

Сравнительный анализ уровней развития художественно-творческих способностей младших школьников на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Этапы эксперимента	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Констатирующий	3	15	13	65	4	20
Контрольный	8	40	11	55	1	5
Вел. и знач. критерия φ* – угл. преобраз. Фишера	1,815*		0,645		1,505	

*Примечание: 1,64 *(p ≤0,05); 2,31** (p ≤0,01)*

На основании проведенного исследования все младшие школьники были объединены в три группы с разным уровнем развития художественно-творческих способностей. На контрольном этапе эксперимента возросло количество испытуемых с высоким уровнем развития художественно-творческих способностей с 15 % до 40 % испытуемых; им характерна высокая степень продуктивности в придумывании новых идей, их ответы оригинальны, предлагаемые идеи нестандартны, все задания выполнялись самостоятельно, в высоком темпе, свойственна высокая степень разработанности, детализации ответов. Несколько уменьшилось количество испытуемых со средним уровнем развития художественно-творческих способностей с 65 % до 55 %, для них характерна средняя степень продуктивности в придумывании новых идеей; задания выполнялись в среднем темпе, часто долго думали над решением, предлагаемые идеи очевидны, им свойственная средняя степень разработанности и детализации ответов. Несколько уменьшилось количество испытуемых с низким уровнем развития художественно-творческих способностей с 20 % до 5 %, им характерна низкая степень продуктивности в придумывании новых идей, они затруднялись в придумывании новых идей; обращались за помощью к педагогу или старались подсмотреть решение задания у других учащихся; часто бросали задание, не доведя его до конца; им свойственна низкая степень разработанности и детализации ответов.

Затем нами была определена значимость внутригрупповых различий показателей художественно-творческих способностей младших школьников на констатирующем и контрольном этапах эксперимента с помощью критерия φ – угловое преобразование Фишера, результаты представлены в таблице 4. Анализ данных свидетельствует, что по показателю «высокий уровень» художественно-творческих способностей младших школьников выявлены статистически достоверные различия на уровне $p \leq 0{,}05$ уровне. По остальным показателям статистически достоверных различий не выявлено.

Согласно данным таблицы 2, увеличилось количество младших школьников с высоким уровнем развития оригинальности мышления в сравнении с результатами констатирующего этапа эксперимента (с 15 % до 40 %), сократилось число испытуемых с низким уровнем развития оригинальности мышления в сравнении с результатами констатирующего этапа эксперимента (с 20 % до 5 %), со средним уровнем развития оригинальности мышления уменьшилось с 65 % до 55 % испытуемых. Дорисовывая повторяющиеся фигуры, младшие школьники стали использовать более сложные категории, такие как техника, светильники, предметы туалета, музыкальные инструменты и т. д.

С помощью методики «Нарисуй картинку» выявлена положительная динамика повышения уровня развития продуктивности мышления младших школьников на констатирующем и контрольном этапах эксперимента. Результаты исследования представлены в таблице 3.

Таблица 3

Сравнительный анализ уровней развития продуктивности мышления младших школьников по методике «Нарисуй картинку» на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Этапы эксперимента	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Констатирующий	4	20	12	60	4	20
Контрольный	8	40	11	55	1	5

Согласно данным таблицы 3, увеличилось количество младших с высоким уровнем развития продуктивности мышления с 20 % до 40 % в сравнении с констатирующим этапом эксперимента; уменьшилось количество испытуемых со средним уровнем развития продуктивности мышления с 60 % до 55 % и с низким уровнем развития продуктивности мышления с 20 % до 5 %. Рисунки большинства младших школьников стали чаще содержать определенный сюжет, выражать некоторое, а также включать в себя несколько персонажей или предметов, раскрывающих его тему, которая подчинена одному смысловому центру, связанному с основным контуром.

Обобщенные результаты контрольного этапа эксперимента представлены в таблице 4.

подвижным в данном случае относятся игры, не требующие специальной подготовки играющих; они просты по своему содержанию и правилам, построены на свободных, разнообразных и несложных движениях, связанных с вовлечением в работу главным образом больших мышечных групп. К спортивным относятся игры, выполняемые по строго регламентируемым правилам и характеризующиеся скоростно-силовыми движениями смешанного типа, что способствует улучшению кровообращения и ускорению восстановительных процессов. Специальные оздоровительные игры являются эффективным средством физической рекреации и поддержания высокой работоспособности, успешного роста и развития детей, а также ранней профилактики разных заболеваний, особенно сердечно-сосудистой, дыхательной и мышечной патологий. Установлено, что активная двигательная деятельность тренирует нервную систему, совершенствуя и уравновешивая процессы возбуждения и торможения. Под воздействием физических упражнений, применяемых в играх, активизируются все виды обмена веществ (углеводный, белковый, жировой, минеральный); мышечные нагрузки стимулируют работу желез внутренней секреции; успокаивают ЦНС; способствуют комплексному развитию всех физических качеств.

В последнее время популярность приобрели разнообразные подготовительные (подводящие) игры, упрощенное содержание которых позволяет с раннего возраста знакомить детей со спортивными играми и совершенствовать необходимые для участия в них двигательные навыки.

К спортивным относятся игры, имеющие все характерные признаки спорта и требующие высокого уровня спортивной подготовленности играющих, включающей технический, физический, тактический, психологический компоненты мастерства. Одной из особенностей спортивных игр является непрерывная смена игровых ситуаций, заставляющая участников немедленно реагировать на действия противников и партнеров, совершая целенаправленные и, зачастую, абсолютно новые движения. За счет новизны ситуаций спортивные игры развивают такие ценные качества, как находчивость, решительность, способность быстро ориентироваться в непредвиденной ситуации [3,8]. При этом степень воздействия спортивных игр на организм зависит, главным образом, от объема и характера мышечной работы: разнообразие и сложность приемов игры; количество движений; частота и скорость перемещения игроков на площадке и пр.

Большое разнообразие и широкая направленность игровых упражнений как таковых позволяет использовать их с занимающимися всех возрастных групп, а также различным уровнем физической подготовленности, функциональной тренированности, здоровья [2, 4, 5, 9].

Подвижные и спортивные игры получили широкое применение не только в детском и подростковом возрасте. Спортивные игры входят в обязательный раздел учебной программы дисциплины «Физическая культура» колледжей, средних и высших учебных заведений; ими занимаются на предприятиях, в домах отдыха, санаториях.

Применение специально направленных подвижных игр в занятиях со студентами дает заметный эффект при решении задач общей и специальной физической подготовки [7]; обогащения двигательного опыта; формирования творческих способностей. В условиях занятий спортивными играми студенты, наиболее полно демонстрируют уровень физической, технической,

тактической, психологической подготовленности. Зачастую, интерес к спортивным играм у студентов обуславливает переход на спортивное отделение для занятий физической культурой.

В занятиях с лицами среднего возраста в группах общей физической подготовки игры являются основным средством для поддержания выносливости; в оздоровительных занятиях – одним из основных средств реабилитации. Нередко среди рабочих организаций проводятся спартакиады, в программу которых включены различные спортивные игры, в том числе: футбол, баскетбол, волейбол, гандбол, настольный теннис и пр.

Люди среднего и пожилого возраста в группах здоровья, зачастую, играют не менее увлеченно, чем молодёжь. В санаториях и домах отдыха спортивные и подвижные игры применяются в зависимости от состояния здоровья отдыхающих или проходящих курс лечения. Игры используются в качестве одного из активных средств организации содержательного и спортивного отдыха, а также с лечебно-профилактическими целями.

Широкое применение среди всех возрастных групп получили игры в целях физической рекреации. К основным видам климато-рекреационной деятельности на курортах относятся игры на берегу моря и в воде. Активная рекреация наряду с другими средствами включает индивидуальные виды спорта: гольф, большой теннис и др.; а также командные виды спорта: футбол, баскетбол, гандбол, волейбол, водное поло и пр. В зависимости от энергетических затрат для занимающихся подбирается тот вид рекреации, который соответствует уровню здоровья, возрасту, полу и функциональному состоянию.

Таким образом, можно заключить, что игровые упражнения являются одним из наиболее широко применяемых средств физического воспитания различных категорий граждан и в любом возрасте. Игры применяются в условиях различных учреждений, различных организационных форм, различной целевой направленности. При этом отмечается разностороннее положительное воздействие игровых упражнений на организм занимающихся: развитие физических качеств, укрепление и сохранение здоровья, повышение умственной работоспособности, улучшение эмоционального состояния, приобщение к здоровому образу жизни.

Выводы. Беря во внимание характерные для молодого поколения тенденции снижения уровня двигательной активности и падения интереса к занятиям, можно предположить, что для повышения мотивации к занятиям физической культурой целесообразным является ориентирование разрабатываемых кафедрами учебных программ на широкое применение привлекательных для студентов видов двигательной активности.

Литература:

1. Бальсевич, В.К. Физическая культура: молодежь и современность / В.К. Бальсевич, Л.И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 1995. – №4. – С. 2-7.

2. Грачёв, А.С. Технология улучшения функционирования зрительного анализатора слабовидящих студентов средствами спортивных и подвижных игр: Дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Александр Сергеевич Грачёв. – Санкт-Петербург, 2013. – 180 с.

Таблица 1

Сравнительный анализ уровней развития гибкости и беглости воображения младших школьников по методике «Продолжи рисунок» на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Уровни	Констатирующий эксперимент				Контрольный эксперимент			
	Гибкость		Беглость		Гибкость		Беглость	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Высокий	5	25	4	20	7	35	8	40
Средний	12	60	12	60	12	60	11	55
Низкий	3	15	4	20	1	5	1	5

Согласно данным таблицы 1, по сравнению с результатами констатирующего эксперимента увеличилось количество учащихся с высоким уровнем развития гибкости воображения (с 25 % до 35 %), беглости воображения при разработке новых идей выросло (с 20 % до 40 %) соответственно, сократилось число испытуемых с низким уровнем развития гибкости воображения (с 15 % до 5 %) и беглости воображения при разработке новых идей (с 20 % до 5 %) соответственно, количество учащихся со средним уровнем развития гибкости воображения не изменилось, со средним уровнем беглости воображения уменьшилось с 60 % до 55 %. При проведении данной методики было отмечено, что у младших школьников увеличилось количество используемых категорий в содержании рисунка, испытуемые старались придумать как можно больше ответов, которые были как оригинальными, так и стандартными.

С помощью методики «Повторяющиеся фигуры» выявлена положительная динамика повышения уровня оригинальности мышления младших школьников на констатирующем и контрольном этапах эксперимента. Результаты исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2

Сравнительный анализ уровней развития оригинальности мышления младших школьников по методике «Повторяющиеся фигуры» на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Этапы эксперимента	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Констати-рующий	3	15	13	65	4	20
Контрольный	8	40	11	55	1	5

Важнейшим фактором развития художественно-творческих способностей младших школьников на уроках тематического рисования является создание специальных психолого-педагогических условий, обеспечивающих успешное овладение приемами: проблемно-творческий характер организации художественно-изобразительной деятельности; разнообразие видов заданий и упражнений, содержащих необходимые предпосылки для развития когнитивной деятельности учащихся, их эмоционально-волевой сферы, эстетических потребностей; последовательное усложнение творческих задач при выполнении заданий и упражнений, направленных на развитие художественно-творческих способностей и повышение требований, предъявляемых к качеству работы; применение разнообразных художественных материалов и техник; введение в структуру занятий игровых элементов и проведение их в игровой форме; использование проблемных ситуаций и конкурсных заданий.

Формирующий эксперимент проходил в несколько этапов. На первом этапе учащимся предлагались задания на развитие гибкости и беглости при разработке новых идей. На втором этапе формирующего эксперимента к заданиям первого типа добавились задания на развитие способности к выдвижению нестандартных идей. На третьем этапе формирующего этапа эксперимента проводились упражнения, направленные на развитие у младших школьников способности разрабатывать новые идеи.

Задания разработаны с учетом того, что они должны увлекать, активизировать воображение, развивать индивидуальные творческие способности и художественный стиль. Приведем примеры подобных заданий, целью которых является повышение уровня художественно-творческих способностей на уроках тематического рисования. На первом этапе использовались следующие задания: «Составление рассказа от имени разных людей, живых существ и неживых объектов», «Составление рассказа по его концовке», «Сколько значений у предмета?», «Рассказ на заданную тему»; на втором этапе: «Давай пофантазируем», «Причина событий», «Придумай условия, при которых будут полезными два или более из этих предметов»; на третьем этапе: «Подберите слова с противоположным значением к словам», «Классифицируй животных на больших, маленьких, рыжих, черных, белых, умеющих плавать, нарисованных на стене, спящих дома и живущих в школе, грызущих морковку», «Классифицируй деревья на хвойные, лиственные, нарисованные в книжках, растущие в лесу, плодовые и волшебные», «На что похожи узоры на ковре, облака, очертания деревьев за окном, старые автомобили, новые кроссовки», «Назовите как можно больше предметов, которые одновременно являются твердыми и прозрачными».

После реализации системы заданий, направленных на развитие художественно-творческих способностей младших школьников на уроках тематического рисования, была осуществлена повторная диагностика с помощью аналогичных методик, использованных на констатирующем этапе исследования. Результаты диагностики констатирующего и контрольного экспериментов сопоставлены и обобщены.

Произошедшие изменения показателей гибкости и беглости воображения младших школьников по методике «Продолжи рисунок» отражены в таблице 1.

3. Железняк, Ю.Д. Спортивные игры. Совершенствование спортивного мастерства: Учебник / под ред. Ю.Д. Железняка, Ю.М. Портнова. – 4-е изд. – М.: ИЦ «Академия», 2010. – 398 с.

4. Ковалева, М.В. Методика применения подвижных и элементов спортивных игр на занятиях со студентами специальных медицинских групп с ограниченными возможностями сердечно-сосудистой системы: Дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Марина Владимировна Ковалева. – Санкт-Петербург, 2012. – 228 с.

5. Ковалева, М.В. Исследование эффективности применения подвижных и элементов спортивных игр в занятиях со студентами специальных медицинских групп с ограниченными возможностями кардиореспираторной системы / М.В. Ковалева, О.Г. Румба // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2011. -№5. – С. 42-49.

6. Кутергин, Н.Б. Игра как фактор повышения эффективности учебного процесса по дисциплине «Физическая культура» в вузе / Н.Б. Кутергин, Д.Е. Егоров, Е.Г. Олейник. Сборник статей VII межд. науч. конф. Проблемы и перспективы развития спортивных игр и единоборств в высших учебных заведениях, 2011. С. 42-44.

7. Кутергин, Н.Б. Об использовании силовых упражнений в силовой подготовке курсантов, занимающихся борьбой / Н.Б. Кутергин, А.В. Горбатенко. Сборник материалов II Всерос. науч.-пракич. конф. Интегральный подход в системе физического воспитания как фактор повышения эффективности профессиональной деятельности специалистов, 2013. С. 27-30.

8. Портных, Ю.И. Спортивные игры и методика преподавания: Учебник для пед. фак. ин-тов физ. культ. 2-е изд. / под ред. Портных Ю.И. – М.: ФиС, 1986. – 320 с.

9. Пустозёров, А.И. Оздоровительная физическая культура: Учеб.-метод. пособие / А.И. Пустозёров, А.Г. Гостев. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2008. – 85 с.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент
Костылева Елена Анатольевна
Нижегородский государственный инженерно-
экономический университет (г. Нижний Новгород)

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Аннотация. Статья рассматривает компетентностный подход как инструмент формирования профессиональной личности нового поколения. Приведены функции компетентностного подхода, а также элементы модели специалиста в компетентностном подходе. Проанализированы различные определения понятия «компетентность» от разных авторов. Установлено, что компетентность – это характеристика человека, характеризующаяся его умением применять имеющийся объем знаний, умений и навыков на практике для занятий тем или иным видом деятельности. Проведено сравнение базовых

компетенций, которые выделяют в России и в Европе. Указаны технологии, которые обычно используют в рамках компетентностного подхода для получения более качественного результата. Указаны преимущества интерактивных методов обучения как методов, формирующих важные качества личности специалиста.

Ключевые слова: личность студента, профессиональное развитие, компетентностный подход, высшая школа, компетенции, Федеральный государственный образовательный стандарт.

Annotation. The article considers the competence approach as a tool for the formation of a professional personality of the new generation. The functions of the competence approach, as well as the elements of the specialist model in the competence approach, are presented. Various definitions of the concept of "competence" from different authors are analyzed. It is established that competence is a characteristic of a person, characterized by his ability to apply the available amount of knowledge, skills and skills in practice to engage in one or another type of activity. A comparison of the basic competencies that distinguish in Russia and in Europe is compared. Technologies that are usually used within the framework of a competence approach are indicated to obtain a better result. Advantages of interactive methods of teaching as methods that form important qualities of a specialist's personality are indicated.

Keywords: personality of the student, professional development, competence approach, higher school, competence, Federal state educational standard.

Введение. Компетентностный подход остаточно широко распространен в современном высшем образовании. Поскольку Федеральный государственный образовательный стандарт ставит условие подготовки студента в рамках компетентностного подхода, то и профессионально развитие личности необходимо проследить в этой стезе. Актуальность темы обусловлена тем, что современный рынок труда требует самостоятельных выпускников, обладающими необходимыми компетенциями для работы, а дает эти компетенции компетентностный подход, который требует детального изучения. Данный подход обладает особой спецификой и динамично развивается, требует постоянного контроля в отличие от традиционного подхода. Тема компетентностного подхода распространена, однако еще не до конца изучена. Ей занимались такие ученые как В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя. Каждый из них предложил свою формулировку компетенции.

Формулировка цели статьи. Статья имеет своей целью раскрыть подробности становления личности профессионала используя возможности компетентностного подхода. Для этого необходимо установить определение понятия компетенция, компетентностный подход, его отличие от знаниевого (традиционного) подхода.

Изложение основного материала статьи. По мнению И.С. Сергеева и В. И. Блинова, компетентность – это готовность к выполнению определенных функций. А под компетентностным подходом данные авторы понимают целевую ориентацию учебного процесса на формирование определённых компетенций.

Е.О. Иванова считает, что компетентность – это владение соответствующей компетенцией, то есть совокупностью знаний, умений,

новое своими силами. Занятия детей изобразительным искусством совершенствуют органы чувств, развивают умение наблюдать, запоминать, анализировать; учат понимать прекрасное, отличать искусство от поделок.

Большинство учебных заведений, обучающих художественным видам деятельности, не столько развивает личность будущего художника, сколько насыщает его инструментальными навыками, в результате чего получаются хорошие исполнители, но не творцы. Традиционная система школьного образования зачастую не справляется с задачей развития личности учащихся, их творческих способностей, раскрытия индивидуальности каждого. Педагоги в большинстве своем не могут или не хотят разглядеть в этих детях творческое начало, для некоторых преподавателей творчество не является ценностью по сравнению с исполнительностью. Организация школьного пространства не предоставляет таким детям возможностей для полноценной самореализации. В то время как на занятия тематическим рисованием в центре дополнительного образования развивается композиционная деятельность, раскрывается духовный мир детей, богатство зрительной памяти и уровень образного мышления.

В психолого-педагогической литературе приводятся различные определения понятия «творческая деятельность». Например, под творческой деятельностью понимается такая деятельность, при которой предполагается выход из репродуктивного мышления в преобразующее (творческое) [1]. По мнению В. Н. Дружинина, творческой называют такую деятельность человека, в результате которой создается нечто новое – будь это предмет внешнего мира или построение мышления, приводящее к новым знаниям о мире, или чувство, отражающее новое отношение к действительности [3, с. 238].

Формирование творческой деятельности осуществляется через реализацию соответствующих заданий, активизирующих проявление составляющих ее приемов выполнения. Творческое задание – это такая форма организации информации, где, наряду с заданными условиями и неизвестными данными, полагают А. В. Башлыкова, Н. В. Залесова, содержится указание для самостоятельной творческой деятельности, направленной на реализацию личностного потенциала и получение образовательного продукта [2].

В опытно-экспериментальном исследовании, проведенном на базе МБУ ДО «Центр эстетического воспитания (национальной культуры) «Тяштеня» г. Рузаевка приняли участие 20 учащихся, возраст которых 8–9 лет.

Опытно-экспериментальное исследование осуществлялось в традиционной форме и включало: констатирующий, формирующий и контрольный этапы эксперимента.

Изучение исходного уровня развития художественно-творческих способностей младших школьников на констатирующем этапе эксперимента с помощью диагностических методик П. Торренса «Продолжи рисунок», «Повторяющиеся фигуры», «Нарисуй картинку», показало, что большинство младших школьников имеют средний (65 %) и низкий (20 %) уровни развития художественно-творческих способностей. Эти данные позволяют сделать заключение о необходимости разработки и реализации системы заданий, направленных на развитие художественно-творческих способностей младших школьников на занятиях тематического рисования в центре дополнительного образования.

Keywords: art-creative abilities, Junior schoolchildren, the center of additional education.

Введение. Стремительные перемены в современном мире и во всех областях жизни коснулись и такой важной сферы культурной деятельности общества, как образование. Решению этой проблемы в условиях общеобразовательной школы мешают объективные трудности: снижение заинтересованности в обучении, перегруженность содержания образования, нарушение межпредметных связей и т. п. Задачи, которые ставит перед человеком современная ситуация предопределены отсутствием или недостаточной широтой знаний, умений и навыков в практической и творческой деятельности, которые подчас требуют продуктивных методов деятельности, нестандартных решений, обеспечить которые может развитие художественно-творческих способностей школьников. Решению этих задач призван центр дополнительного образования, который обеспечивает персональный характер образования, где каждому ребенку предоставляется возможность свободного выбора образовательной области, профиля программ, времени их освоения, включения в разнообразные виды деятельности с учетом их индивидуальных склонностей, где дети настроены заниматься исключительно любимым делом – изобразительным творчеством.

Младший школьный возраст наиболее сензитивен для развития художественно-творческих способностей: ребенку свойственны непосредственность реакций, восприимчивость и впечатлительность, ярко выраженное стремление схватывать необычное, готовность усваивать новые знания, а также подражательность и доверчивое подчинение авторитету педагога. Поэтому младших школьников необходимо вовлекать в деятельность, которая создаст возможность развития интереса к творчеству, в том числе и художественному, активизирует творческое воображение, интеллектуальную инициативу, настойчивость и самостоятельность в реализации собственного замысла. По нашему мнению, этими возможностями обладают уроки тематического рисования, на которых дети занимаются композиционной деятельностью, сочиняют рисунки на заданные сюжеты, темы (среди них: рисование по памяти пейзажей, сцен из окружающей жизни; рисование по представлению сцен из истории страны, города и пр.; рисование по воображению фантастических композиций; иллюстрирование литературных произведений и др.).

Формулировка цели статьи. Раскрыть проблему развития художественно-творческих способностей младших школьников; представить результаты опытно-экспериментального исследования, направленного на развитие художественно-творческих способностей младших школьников на занятиях тематического рисования в центре дополнительного образования.

Изложение основного материала статьи. Изобразительная деятельность занимает особое место в развитии и воспитании детей: содействуя развитию воображения и фантазии, колористического восприятия, пространственного мышления, она способствует раскрытию творческого потенциала личности, вносит вклад в процесс формирования эстетической культуры ребенка, его эмоциональной отзывчивости. Приобретая практические умения и навыки в области художественного творчества, дети получают возможность удовлетворить потребность в созидании, реализовать желание создавать нечто

навыков, а также отношений, которые имеют непосредственную взаимосвязь с дисциплиной [1].

Что касается понятия «компетенция», то проанализировав некоторые работы исследователей, можно выделить общую мысль и сформулировать определение следующим образом. Компетенция – это профессиональные знания и умения, а также внепрофессиональные навыки, которые характеризуют человека как личность, которые профессионал может применить на практике самостоятельно [5].

Компетентность и компетенция – базовые понятия компетентностного подхода. Как показывает практика, разные авторы трактуют эти понятия по-разному, однако, сущность остается одинаковой [20].

Для современного общества простого приобретения знаний, умений и навыков недостаточно. «Знаниевый» подход потерял свою эффективность и целесообразность [4].

В условиях компетентностного подхода часто используются активные и интерактивные технологии, которые позволяют погрузить обучающихся в деятельность, приближенную к профессиональной [3]. Уже на данном этапе студент может чувствовать себя более уверенно перед будущей профессиональной деятельностью в реальных условиях.

Интерактивные методы обучения позволяют делать процесс более интенсивным за счет активного включения студентов в решение какой-либо задачи. Поставленная задача решается «здесь и сейчас». Появляются продуктивные подходы к овладению информацией, исчезает страх перед аудиторией, появляется умение высказывать свою точку зрения спокойно и аргументированно [2].

Компетентностный подход формирует у студентов способность решать проблемы независимо от их сложности, опираясь на приобретенный опыт. Результатом образовательного процесса является не сумма приобретенной информации, а способность выпускника самостоятельно действовать в различных проблемных ситуациях на основе имеющихся знаний, открывая новые [6].

Компетентность же, как мы указали выше – это характеристика человека, характеризующаяся наличием у него необходимого объема знаний, умений и навыков для занятий тем или иным видом деятельности [7].

Функции компетентностного подхода:

- интеграция образовательного пространства;
- обеспечение объективности диагностических процедур;
- повышение качества научно-методической работы, инновационной деятельности;
- оптимизация системы управления качеством [10].

Модель специалиста в компетентностном подходе состоит из следующих элементов:

- цель и виды деятельности специалиста;
- функциональная характеристика деятельности;
- условия и средства деятельности;
- критерии правильности принятия решений, связанных с деятельностью [9].

Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста осуществляется через содержание образования, которое включает в себя не

только перечень учебных предметов, но и профессиональные навыки и умения, которые формируются в процессе овладения предметом, а также посредствам активной позиции студента в социальной, политической и культурной жизни [8].

Эта совокупность развивает профессиональную сторону студента и делает так, чтобы личность будущего профессионала обладала приемами саморазвития и самосовершенствования [11].

Отметим, что студенты (примерный возраст 18-20 лет) – это категория людей, находящаяся в стадии наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления характера, овладения комплексом социальных ролей взрослого человека. Характеристика студенческого возраста состоит и в том, что достигаются многие оптимумы развития интеллектуальных и физических сил [12].

Это второй период юности и первый период зрелости, отличающийся сложностью становления личности. И если в это время грамотно не воздействовать на студента, то можно потерять его как полноценного всесторонне образованного профессионала [13]. Студенты – это важная часть общества, которая представляет собой инновационный резерв и потенциал общества в целом. От них зависит будущее политических, культурных и экономических преобразований, поэтому процессу профессионального становления личности уделяется такое количество внимания [15].

Подготовка компетентного специалиста, соответствующего современным требованиям ФГОС невозможна без построения соответствующей системы обучения [16]. Компетентностный подход, формируя у студентов определенный набор компетенций, позволяет им успешно продолжать образование каждый раз, когда возникает в этом необходимость.

К ключевым компетенциям, которыми должен овладеть каждый студент относят:

- ценностно-смысловую;
- общекультурную;
- учебно-познавательную;
- информационную;
- коммуникативную;
- социально-трудовую [14].

Эти компетенции содержат компоненты межпредметного содержания образования.

Это могут быть:

- реальные объекты изучаемой действительности;
- какие-либо знания общекультурного характера об изучаемой действительности;
- общеучебные способы деятельности;

Базовые компетенции охватывают несколько категорий:

- базовые умения в совокупности со знанием иностранного языка и владением информационно-коммуникационными технологиями;
- интеллектуальные способности (умение учиться и воспринимать информацию);
- социальные и межличностные (умения необходимые для принятия решений, работы в команде, несение ответственности) [17].

Данная программа занятий была продумана с учётом акцентуаций характеров подростков и показала положительный результат.

Выводы. Психолого-педагогическое сопровождение подростков с акцентуацией характера и проведение занятий по программе «Дорога к лучшему» показала положительный результат.

Отсюда возникает необходимость в проведении системного анализа индивидуальных, личностных, социально-психологических и психолого-педагогических факторов, обуславливающих социальные отклонения в поведении подростков, с учётом которых должна строиться и осуществляться программа «Дорога к лучшему».

Литература:

1. Абраменко В.И. Психология характера школьников подросткового возраста. Учебное пособие для студентов пед. институтов. - Киев, 2009. - 155 с.
2. Акимова М.К., Козлова В.Т. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход. - М., 2005. - 95 с.
3. Диагностика акцентуаций личности: Блок «Классические методы. Опрос, методы исследования личности и темперамента». - Архангельск: ИПП «Правда Севера», 2008. - 48 с.
4. Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной: Учебное пособие для студентов высших и средних специальных учебных заведений. - М.: ТЦ «Сфера», 2015. - 528 с.

Психология

УДК 159.954:374(045)

кандидат психологических наук, доцент Беленкова Лариса Юрьевна
Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск);
магистрант 3 курса, профиль подготовки «Педагогическая психология творческой деятельности» Карасева Евгения Сергеевна
Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск)

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ТЕМАТИЧЕСКОГО РИСОВАНИЯ В ЦЕНТРЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье актуализируются вопросы развития художественно-творческих способностей младших школьников; представлены результаты опытно-экспериментального исследования, направленного на развитие художественно-творческих способностей младших школьников на уроках тематического рисования в центре дополнительного образования.

Ключевые слова: художественно-творческие способности, младшие школьники, центр дополнительного образования.

Annotation. The article aktualisierte the issues of development of creative abilities of younger schoolchildren; presented the results of experimental research aimed at the development of artistic and creative abilities of younger schoolchildren on the lessons of the thematic drawing in the center of additional education.

После проведенных занятий была произведена повторная диагностика по тем же методикам. Получены следующие результаты.

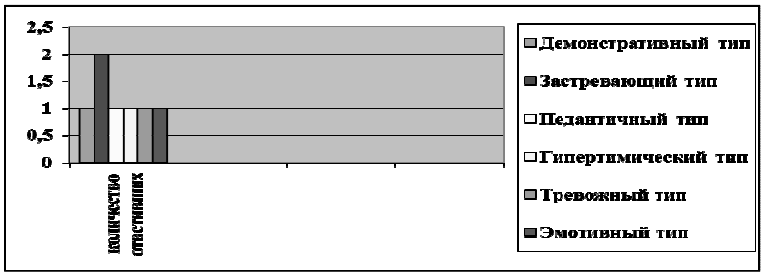


Диаграмма 5. Повторный результат опросника Леонгарда-Шмишека

Данные опросника Басса-Дарки показали, что индексы враждебности и агрессии снизились почти у всех.

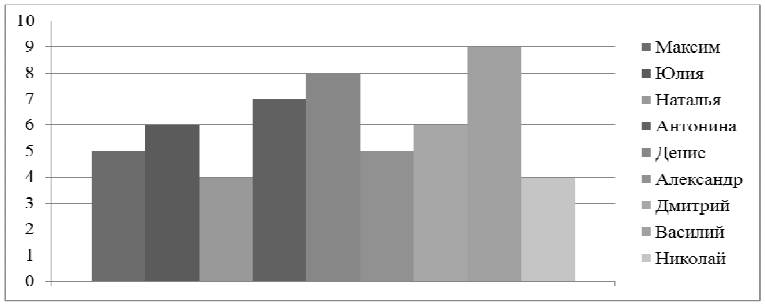


Диаграмма 6. Повторный результат опросника Басса-Дарки

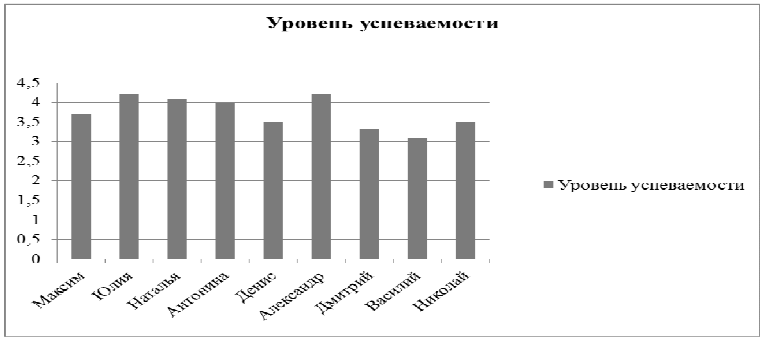


Диаграмма 7. Повторный анализ уровня успеваемости

В отличие от отечественных, Европейские компетентностные модели выделяют четыре вида главных компетенций:

- инструментальные (основные знания по профессии);
- межличностные (готовность к коммуникации, умение работать в группе, самокритика);
- системные (способность системно выполнять свою деятельность, осуществлять исследования, системно подходить к новым ситуациям);
- специальные (характеризуют более высокий уровень владения материалом) [18].

На наш взгляд, суть Европейский и Российских компетенций остается примерно одинаковой, за исключением некоторых формулировок.

Для обучения в рамках компетентностного подходы обычно используют модульные технологии, дистанционное обучение, проектное обучение [19].

Каждая из этих технологий формирует грамотного специалиста. Модульное обучение позволяет изучать материал блоками. Это формирует системное мышление у студентов, таким образом, они легко определяют взаимосвязь компонентов. Дистанционное обучение формирует самостоятельность специалиста, поскольку выполнение заданий происходит дистанционно и в большей части деятельности студента задействуется его собственный опыт. Во время электронной работы формируются компетенции, связанная с ИКТ, с самостоятельным поиском информации и ее применении к заданию. Студент учится выделять главную идею. Так как электронные платформы предполагают и коллективную деятельность, студенты учатся также удаленно взаимодействовать друг с другом и оценивать собственную деятельность и работу одногруппников. Проектное обучение является тщательно спланированной учебной деятельностью. Оно тесно связано с реальным миром. Поэтому позволяет активно применять и развивать профессиональные навыки студентов. Предполагает наличие ситуации максимально приближенной к реальным профессиональным условиям. Студентам предлагается найти решение поставленной задачи путем преодоления нескольких этапов.

Стоит отметить, что и модульное и проектное обучение осуществляется в электронной среде.

Выводы. Компетентностный подход ориентирован на формирование личности нового поколения, ему присуще новое видение целей и результатов профессионального образования. В компетенциях заложены параметры того, какими знаниями должен владеть выпускник, а также грамотно предполагать, на что он имеет право претендовать как квалифицированный специалист.

Литература:

1. Варковецкая Г.Н., Кривоногова А.С., Цыплакова С.А. Инновационные технологии в подготовке бакалавров профессионального обучения // Вестник Мининского университета. 2015. № 4 (12). С. 12.

2. Ваганова О.И., Ермакова О.Е. Оценка образовательных результатов бакалавров профессионального обучения // Вестник Мининского университета. 2015. № 3 (11). С. 14.

3. Ваганова О.И., Гладкова М.Н., Гладков А.В., Сундеева М.О., Татаренко М.А. Вебинар как средство организации самостоятельной работы студентов в условиях дистанционного обучения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 31-34.

4. Ваганова О.И., Кутепова Л.И., Трутанова А.В., Гладкова М.Н., Гладков А.В. Организация исследовательской деятельности магистрантов в электронной среде // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. № 4 (часть 2) 2017, стр. 429-431.

5. Ваганова О.И., Хижная А.В., Трутанова А.В., Гладкова М.Н., Лунева Ю.Б. Силлабус как средство организации самостоятельной работы студентов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 11-5. – С. 968-970

6. Ваганова О.И., Хижная А.В. Оценка образовательных результатов студентов вуза в электронной среде Moodle // Общество: социология, психология, педагогика. -2016. -№ 1. - С. 93-94.

7. Гладкова М.Н., Кутепов М.М., Лунева Ю.Б., Трутанова А.В., Юсупова Д.М. Технология кейс-обучения в подготовке бакалавров // Международный журнал экспериментального образования. 2017. № 6. С. 21-2

8. Емелина А.В., Хижная А.В. Понятие коммуникативной компетентности обучающихся образовательных организаций//В сборнике: Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Министерство образования и науки Российской Федерации; ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина». 2016. С. 214-216.

9. Кутепов М.М. Реализация проекта сдачи нормативов ГТО в вузе / В сборнике: Физическая культура и здоровый образ жизни студенческой молодежи материалы VII межвузовской научно-практической конференции. г.Саратов, 2015. С. 36-39.

10. Колдина М.И. Деятельность преподавателя вуза в условиях модернизации образования//Вестник Мининского университета. 2013. № 2 (2). С. 14.

11. Кутепов М.М., Бегоутов Л.С. Информационные технологии в спортивном судействе / В сборнике: Интеграция информационных технологий в систему профессионального обучения сборник статей по материалам региональной научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2016. С. 30-33.

12. Колдина М.И. Исследовательская технология обучения в дистанционном образовании / В сборнике: Особенности реализации проблемного обучения в контексте дистанционного образования: вопросы теории и практики Материалы X Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Образование на грани тысячелетий». Нижневартовск, 2015. С. 252-258.

13. Кутепова Л.И. Дидактические условия формирования проектировочных умений студентов строительных специальностей среднего профессионального образования: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Нижний Новгород, 2002. 182 с.

14. Кутепова Л.И., Никишина О.А., Алешугина Е.А., Лошкарева Д.А., Костылев Д.С. Организация самостоятельной работы студентов в условиях информационно-образовательной среды вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 68-71.

15. Кутепова Л.И., Паршакова А.М. Современные компьютерные технологии в проектировании линейных сооружений и инженерных

			чудесный, сильный и полезный (желательно опираться на явные преимущества). **«Анализ своих оправданий» -** Попытайтесь объяснить (оправдаться), почему вы не выполнили то, что задумали, почему не приложили достаточных усилий для достижения поставленных перед собой целей. Запишите подробно все оправдания. Например: «Я не выполнил задание потому, что..». Проанализируйте ваши оправдания. Поразмышляйте, какие мероприятия следует провести, чтобы исправить положение. **«Попроси самого себя» -** Попросите себя обязательно выполнить что-то важное для вас. Можете использовать аналогичные приёмы, когда просите других выполнить что-то. Напишите 2 варианта просьбы и убеждения самого себя. Выберите наилучшие варианты. Выработайте общие правила, принципы убеждения самого себя.

			школе, семье и т. д.).
10. Занятие-самомотивация	Ускорить мотивационные превращения личности.	1. Обучение способам мотивации; 2. Раскрытие внутренней мотивации; 3. Повышение уровня побуждения.	**«Любимое животное»-** выбирается одно животное, которому присущи черты, которые подростки стремятся развить. Попробуют отождествиться, ассоциироваться с животным, которое будет настойчиво, невзирая на трудности и препятствия, направляться к своей цели. Побыть в образе этого животного и попытаться преодолевать в воображении трудности, стремясь достичь своего. **«Хвастун» -** вообразите себя предметом, к которому стремитесь сформировать интерес. Опишите его от первого лица (похвалите самого себя). Опишите, каким чудесным и полезным предметом вы являетесь, что вы можете дать своему хозяину. Спустя некоторое время станьте самим собой и ещё раз рассмотрите ваш предмет. Поразмышляйте над его преимуществами, силой, красотой. Попробуйте убедить других в том, что вы

изысканиях / В сборнике: Интеграция информационных технологий в систему профессионального обучения сборник статей по материалам региональной научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2016. С. 24-27

16. Крылышкова Л.Ю., Кутепова Л.И. Профессионально-важные качества личности специалиста в области ЖКХ // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. 2013. № 1 (5). С. 261-264.

17. Лапшова А.В. Критерии и показатели профессионализма педагога в системе дополнительного образования // Вестник Мининского университета. 2014. № 4 (8). С. 31.

18. Прохорова М.П., Булганина С.В. Образовательные инновации глазами студентов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 6-1. С. 158-162.

19. Репина Р.В., Хижная А.В. Значение сертификации систем менеджмента качества в высшем учебном заведении // В сборнике: Социальные и технические сервисы: проблемы и пути развития сборник статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2015. С. 99-101.

20. Шкунова А.А., Прохорова М.П. Силлабус: методическая основа организации самостоятельной работы студентов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 6-1. С. 163-167

Педагогика

УДК 37.016:51:004.3(045)

кандидат педагогических наук, доцент Кочетова Ирина Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск);
кандидат педагогических наук, доцент Шалина Ольга Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА В КОНТЕКСТЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье выполнен анализ понятия самостоятельной работы, выделены основные аспекты ее организации, раскрыты возможности использования тест-тренажеров в контексте организации самостоятельной работы студентов вуза.

Ключевые слова: самостоятельная работа, процесс обучения, вуз, информационные технологии, тест-тренажеры.

Annotation. The article analyzes the concept of independent work, highlights the main aspects of its organization, reveals the possibilities of using test simulators in the context of organizing independent work of university students.

Keywords: independent work of a student, the learning process, university, information technology, test-simulator.

Введение. В современных условиях изменения, происходящие в высшей школе, предполагают разработку концепции характера самого образования. Новая образовательная парадигма рассматривает в качестве приоритета интересы личности, адекватные современным тенденциям общественного развития. Формирование внутренней потребности к самообучению становится и требованием времени, и условием реализации личностного потенциала.

Решение задач современного образования невозможно без повышения роли самостоятельной работы студентов, усиления ответственности преподавателей за развитие навыков самостоятельной работы, за стимулирование профессионального роста студентов, воспитание их творческой активности.

Самостоятельная работа студентов всех форм и видов обучения является одним из обязательных видов образовательной деятельности, обеспечивающей реализацию требований Федеральных государственных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС), созданных на основе Федерального закона от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Согласно требованиям нормативных документов, самостоятельная работа студентов является обязательным компонентом образовательного процесса, так как она обеспечивает закрепление получаемых на лекционных занятиях знаний путем приобретения навыков осмысления и расширения их содержания, навыков решения актуальных проблем формирования общекультурных и профессиональных компетенций, научно-исследовательской деятельности, подготовки к семинарам, лабораторным работам, сдаче зачетов и экзаменов.

Формулировка цели статьи. Выполнить анализ понятия самостоятельной работы, определить ее формы, типы, средства и выделить основные аспекты организации, раскрыть возможности использования тест-тренажеров в контексте организации самостоятельной работы студентов вуза.

Изложение основного материала статьи. Самостоятельная работа студентов (СРС) представляет собой совокупность аудиторных и внеаудиторных занятий и работ, обеспечивающих успешное освоение образовательной программы высшего профессионального образования в соответствии с требованиями ФГОС.

Самостоятельная работа в рамках образовательного процесса в вузе решает следующие *задачи*:

- закрепление и расширение знаний, умений, полученных студентами во время аудиторных и внеаудиторных занятий, превращение их в стереотипы умственной и физической деятельности;
- приобретение дополнительных знаний и навыков по дисциплинам учебного плана;
- формирование и развитие знаний и навыков, связанных с научно-исследовательской деятельностью;
- развитие ориентации и установки на качественное освоение образовательной программы;
- развитие навыков самоорганизации;

			одну карточку. **«Поделись со мной» -** участникам тренинга предлагается записать на карточке 10 качеств. Затем каждый участник должен решить, какое качество присутствует у кого-либо из группы в большей степени, чем у него и подходит к этому человеку с фразой: "Пожалуйста, поделись со мной, например, твоим умением сочувствовать". Тот участник, к которому обратились с просьбой, отмечает у себя на карточке это качество. Таким образом, нужно обойти всю группу, попросив у каждого какое-либо качество. На карточке каждого участника будут отметки о том, какие качества были у него востребованы другими, и какие качества он запрашивал сам. **«Спасибо» -** подростки благодарят друг друга и объясняют, чему они научились на занятиях и как планируют использовать полученный опыт взаимодействия в реальной жизни (в

			игры каждый проигрывает роль самого себя. Это нужно для того, чтобы в следующем варианте ролевой игры, где «агрессивный» подросток играет роль «жертвы», а его партнер - самого «агрессивного» подростка, он смог максимально точно отобразить манеру невербального поведения «агрессивного» подростка (его позу, интонацию, взгляд), а также использовал в игре типичные для данного подростка выражения (слова) и манеру физического агрессивного поведения. Нельзя забывать, что это игра, в которой соблюдается правило «Не делай больно».
9. Занятие-эмоциональное отреагирование	Развитие эмоциональности у подростка	1. Развитие эмоциональных качеств; 2. Повышение уровня эмоциональности; 3. Умение эмоционально выражаться.	**«Без маски» -** каждому участнику дается карточка с написанной фразой, не имеющей окончания. Без всякой предварительной подготовки он должен продолжить и завершить фразу. Высказывание должно быть искренним. Если остальные члены группы почувствуют фальшь, участнику придется брать еще

- формирование самостоятельности мышления, способности к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации;

- выработка навыков эффективной самостоятельной профессиональной теоретической, практической и учебно-исследовательской деятельности.

Специфическими *принципами организации самостоятельной работы* в рамках современного образовательного процесса являются:

- принцип интерактивности обучения (обеспечение интерактивного диалога и обратной связи, которая позволяет осуществлять контроль и коррекцию действий студента);

- принцип развития интеллектуального потенциала студента (формирование алгоритмического, наглядно-образного, теоретического стилей мышления, умений принимать оптимальные или вариативные решения в сложной ситуации, умений обрабатывать информацию);

- принцип обеспечения целостности и непрерывности дидактического цикла обучения (предоставление возможности выполнения всех звеньев дидактического цикла в пределах темы, раздела, модуля) [1].

Обязательным условием, обеспечивающим эффективность СРС, является соблюдение этапности в ее организации и проведении. Можно выделить следующие *этапы управляемой самостоятельной работы* студентов [2].

Первый этап – подготовительный. Он должен включать в себя составление рабочей программы с выделением тем и заданий для СРС; сквозное планирование СРС на семестр; подготовку учебно-методических материалов; диагностику уровня подготовленности студентов.

Второй этап – организационный. На этом этапе определяются цели индивидуальной и групповой работы студентов; читается вводная лекция, проводятся индивидуально-групповые установочные консультации, во время которых разъясняются формы СРС и ее контроля; устанавливаются сроки и формы представления промежуточных результатов.

Третий этап – мотивационно-деятельностный. Преподаватель на этом этапе должен обеспечить положительную мотивацию индивидуальной и групповой деятельности; проверку промежуточных результатов; организацию самоконтроля и самокоррекции.

Четвертый этап – контрольно-оценочный. Он включает индивидуальные и групповые отчеты и их оценку. Результаты могут быть представлены в виде дипломной, курсовой работы, реферата, доклада, схем, таблиц, устных сообщений, моделей, макетов, отчетов и т.п. (в зависимости от дисциплины и специальности). Контроль СРС может осуществляться при помощи промежуточного и итогового тестирования, написания в аудитории письменных контрольных работ, сдачи коллоквиумов, промежуточных зачетов др.

При изучении каждой дисциплины организация СРС должна представлять единство трех взаимосвязанных форм:

1. Внеаудиторная самостоятельная работа.

2. Аудиторная самостоятельная работа, которая осуществляется под непосредственным руководством преподавателя.

3. Творческая, в том числе научно-исследовательская работа.

Конкретные формы внеаудиторной СРС могут быть самыми различными, в зависимости от цели, характера, дисциплины, объема часов, определенных учебным планом.

Аудиторная самостоятельная работа по дисциплине выполняется на учебных занятиях под непосредственным руководством преподавателя и по его заданию. В этом случае студенты обеспечиваются преподавателем необходимой учебной литературой, дидактическим материалом, в том числе методическими пособиями и методическими разработками.

Внеаудиторная самостоятельная работа выполняется студентом по заданию преподавателя, но без его непосредственного участия.

Самостоятельная работа включает в себя:

- подготовку к аудиторным занятиям (лекциям, практическим, лабораторным, семинарским занятиям) и выполнение соответствующих заданий;
- самостоятельную работу над отдельными темами учебных дисциплин в соответствии с перспективно-тематическими планами;
- подготовку к практикам и выполнение заданий, предусмотренных практиками;
- выполнение письменных контрольных и курсовых работ, электронных презентаций;
- подготовку ко всем видам контрольных работ, экзаменам и зачетам;
- подготовку к итоговой государственной аттестации;
- работу в предметных кружках;
- участие в работе факультативов, семинаров и конференций и т.д.

К *методам самостоятельной работы* студентов относятся: наблюдение за единичными объектами; сравнительно-аналитические наблюдения; учебное конструирование; решение учебных и профессиональных задач; работа с различными источниками информации; исследовательская деятельность.

Выделяют основные *направления самостоятельной работы* студентов:

1. Для овладения и углубления знаний: чтение текста (учебника, дополнительной литературы, ресурсов Интернет); составление планов и тезисов по тексту; конспектирование текста; работа со словарями и справочниками; учебно-исследовательская работа; создание презентации и др.
2. Для закрепления знаний: работа с конспектом лекции; повторная работа с учебным материалом; составление плана ответа; составление таблиц.
3. Для систематизации учебного материала: подготовка ответов на контрольные вопросы; аналитическая обработка текста; подготовка сообщения, доклада, реферата; тестирование; составление кроссворда; формирование плаката; составление памятки.
4. Для формирования практических и профессиональных умений: решение задач и упражнений по образцу; выполнение расчетно-графических схем; решение ситуационных и профессиональных задач; проведение анкетирования и исследования.

Типы самостоятельной работы [3]*:*

- воспроизводящая (репродуктивная), предполагающая алгоритмическую деятельность по образцу в аналогичной ситуации;
- реконструктивная, связанная с использованием накопленных знаний и известного способа действия в частично измененной ситуации;
- эвристическая (частично-поисковая), которая заключается в накоплении нового опыта деятельности и применении его в нестандартной ситуации;
- творческая, направленная на формирование знаний-трансформаций и способов исследовательской деятельности.

			особенно остро. Попросите подростка написать письмо этому человеку. Пусть в этом письме честно и искренне расскажет, что он переживает, когда видит этого человека, когда слышит упреки, замечания, а возможно, и оскорбления в свой адрес, что ему хочется сделать в ответ. После того как напишет письмо, спросите его, что ему хочется сделать с ним: разорвать, скомкать, сжечь, просто выбросить, привязать к ниточке улетающего воздушного шарика и т. п. **«Агрессор и жертва» -** тренер просит подростков составить список ситуаций, в которых они, выбирают агрессивный стиль поведения (больно бьют, портят вещи, проявляют вербальную агрессию и т. п.). Затем каждый выбирает ту из них, которая является для него наиболее типичной, и проигрывает ее вместе с другим подростком. Причем в первом варианте

			Выбирается звезда, любая знаменитость(и не сообщается остальным), а остальные репортеры. Репортеры путем наводящих вопросов должны узнать, что это за звезда, если ответ верный- то они меняются ролями.
8. Занятие-снижение уровня агрессии	Закрепление конструктив-ных способов поведения.	1. Снижение агрессивности; 2. Обучение разрядки гнева; 3. Обучение способам снижения агрессии.	**«Обзывалки» -** участники игры передают по кругу мяч, при этом называют друг друга разными необидными словами. Это могут быть названия деревьев, фруктов, цветов, грибов, рыб и т. п. Каждое обращение обязательно должно начинаться со слов «А ты...». Например: «А ты - морковка!» В заключительном круге играющие обязательно говорят своему соседу что-нибудь приятное, например: «А ты моя радость!..» **«Письмо гнева» -** попросите подростка подумать о том человеке, который вызывает у него злость и активное неприятие, а также о связанных с этим человеком ситуациях, где данное чувство проявлялось

Средствами обучения для организации самостоятельной работы являются:

1. Дидактические средства, которые могут быть источником самостоятельного приобретения знаний (первоисточники, документы, тексты художественных произведений, сборники задач и упражнений, журналы и газеты, учебные фильмы, карты, таблицы);

2. Технические средства, при помощи которых предъявляется учебная информация (компьютеры, аудиовидеотехника);

3. Средства, которые используют для руководства самостоятельной деятельностью студентов (инструктивно-методические указания, карточки с дифференцированными заданиями для организации индивидуальной и групповой работы, карточки с алгоритмами выполнения заданий).

Разработка и применение средств обучения – это та сторона педагогической деятельности, в которой проявляется индивидуальное мастерство, творческий поиск преподавателя, его умение побудить студентов к творчеству.

Опишем механизм использования тест-тренажеров контексте организации самостоятельной работы студентов вуза, как пример одной из современных информационных образовательных технологий.

Тест-тренажер представляет собой программно-методический комплекс, в основу которого положена методика критериального оценивания знаний, умений студентов, система диагностики и интерпретации полученных ответов, алгоритмы целенаправленной тренировки студентов в процессе многократного повторного выполнения тестовых заданий и объяснений причин их невыполнения [4].

Тест-тренажеры, как правило, включают в себя теоретический минимум по определенной теме, разделу или отдельной дисциплине, решения заданий с комментариями, указания по выполнению заданий, пояснения к неправильным вариантам ответов и т.п.

В зависимости от поставленных преподавателем задач, тест-тренажеры предусматривают использование не только различных видов заданий, дифференциацию их по уровню сложностей, возможности использования не всего объема, а некоторой части заданий, но и различных режимов тестирования. Так, в режиме обучения студенту предоставляются тестовые задания, содержащие некоторый теоретический материал по содержанию вопроса, текст решения задачи или программный код, комментарии к неправильным вариантам ответов. В том случае, когда предполагается самостоятельное выполнение студентами аудиторного или внеаудиторного контрольного тестирования, которое организуется преподавателем, система ограничивает доступ к комментариям и правильным ответам. По окончании тестирования кроме его результатов выдается информация об объеме освоения тематических разделов теста и предоставляется возможность проанализировать допущенные ошибки.

В настоящее время основной формой государственной итоговой аттестации выпускников 11-х классов школ Российской Федерации, а также формой вступительных испытаний в вузы в Российской Федерации является единый государственный экзамен (ЕГЭ), который проводится преимущественно в форме тестирования. Самостоятельная подготовка учащихся к ЕГЭ осуществляется, в том числе, с использованием тест-тренажеров, размещенных на соответствующих интернет-порталах и сайтах. В

связи с этим, при продолжении их обучения в высшей школе использование тест-тренажеров в процессе организации самостоятельной работы является вполне логичным.

Использование тест-тренажеров возможно при организации самостоятельной работы разных форм: самостоятельное изучение учебного материала, самоконтроль и самооценка, подготовка к контрольным испытаниям. Это особенно актуально в контексте изучения тех тем, разделов и проблем курса, которые предполагают самостоятельное овладение студентами теоретическим материалом и способами решения задач.

Важно также отметить целесообразность использования тест-тренажеров при организации самостоятельной работы студентов очно-заочной и заочной форм обучения, а также при применении дистанционных технологий обучения.

Использование тест-тренажеров предусматривает:

– тестирование студентов для подготовки к зачетам и экзаменам;

– контрольное тестирование, организуемое преподавателем для промежуточного и (или) итогового контроля знаний студентов по дисциплине;

– диагностическое тестирование для проведения входного контроля знаний студентов первого курса;

– полидисциплинарное тестирование студентов в рамках контроля качества знаний студентов выпускных курсов и др.

Несмотря на то, что в настоящее время на рынке имеется достаточно большое количество различных электронных или интернет тест-тренажеров по различным дисциплинам, специфика организации самостоятельной работы студентов по каждой дисциплине у каждого преподавателя обусловливает все возрастающую популярность программных средств создания тест-тренажеров.

Одним из подобных средств для создания тест-тренажеров, различных видов опросов, диалоговых тренажеров и др. является iSpring Suite [5]. Он имеет понятный и лаконичный интерфейс. При разработке тест-тренажеров с использованием данного программного имеется возможность настройки достаточно широкого круга параметров непосредственно при разработке вопросов (рис. 1).

		ции; 3. Закрепление полученных умений.	(смотрели), ну или хотя бы имеют представление о его содержании. Перед участниками ставится задача: рассказать содержание этого произведения, но рассказать в определенном порядке. По очереди каждый участник вносит свою лепту: говорит одну фразу, раскрывающую содержание произведения. Эта фраза не должна быть короче трех слов, и все слова в этой фразе должны быть уникальными, то есть не повторяться на протяжении всего упражнения. Это условие касается вообще всех слов, в том числе местоимений, предлогов и имен собственных. **«Великое лицо» -** участвуют по два человека. Один описывает известное лицо- ученого, писателя и т.д. Дается его характеристика. Другой отгадывает этого человека, задает вопросы, дается разрешение на подсказки. **«Интервью со звездой» -** делятся по 2-3 человека.

			направляете свой мысленный фокус внимания. Сначала направьте внимание в самый низ - на ступню правой ноги, останавливаетесь на этой области на несколько секунд, внутренним приказом полностью расслабьте ее, поднимайтесь выше. Область живота. Грудной клетки. И так далее. Не спеша, с минимальным передвижением вверх. Добивайтесь полного последовательного расслабления все областей тела. **«Линия» -** задача - на чистом листе бумаги с помощью карандаша, очень медленно и плавно, ведете линию и сосредотачиваете все мысли и внимание только на ней. Как только поймали себя на отвлечении - делаете маленький пик наверх, как на кардиограмме, и продолжаете. По итогам нетрудно подсчитать количество отвлечений.
7. Занятие-повышение уровня коммуника-ции	Повышение навыков общения у подростков	1. Развития умения общаться в группе; 2. Развитие навыков коммуника-	**«Уникальные слова» -** выбирается какое-то художественное произведение (фильм), которое все участники читали

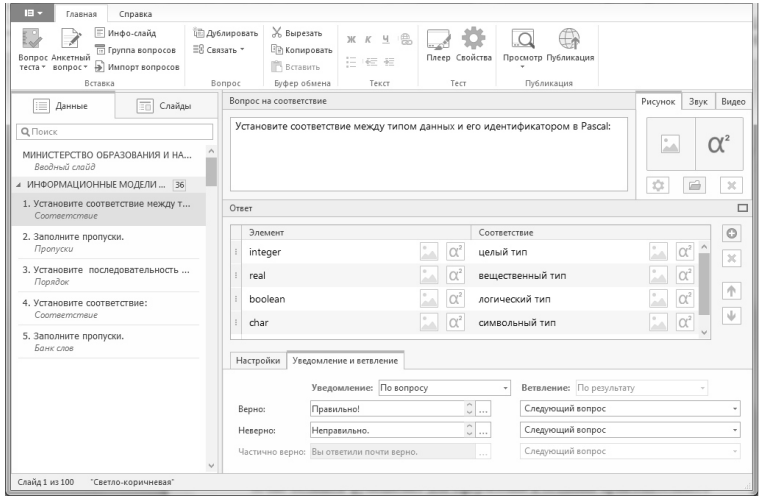


Рисунок 1. Настройка параметров вопроса в iSpring Suite

Следует отметить, что данная программа имеет расширенные возможности по настройке правил тестирования и подсчета баллов, а также достаточно большой функционал для оформления и создания привлекательного интерфейса тест-тренажера, в том числе: 23 типа вопросов (11 типов оценочных вопросов и 12 типов анкетных вопросов); предпросмотр вопросов (группы вопросов) или всего теста на компьютере, планшете и смартфоне; использование сценариев ветвления для настройки индивидуального маршрута тестирования; создание аудио- и видеовопросов непосредственно в программе; запись видео с экрана монитора (скринкаст); добавление ссылок, изображений и формул как в вопросы, так и в варианты ответов; настройка шрифтов и стилей текста (размер, выравнивание, цвет текста), изменение фона; добавление гиперссылок в текст вопроса; редактирование текстов надписей и кнопок плеера; использование изображений в вопросах и в вариантах ответов с возможностью настройки их расположения; добавление анимации к вариантам ответа; использование встроенных макетов с наиболее подходящим расположением элементов вопроса; создание собственной цветовой темы тест-тренажера; добавление мультимедиа файлов в вопросы; добавление музыкального фона к вопросам; добавление сообщений для каждого вопроса или для всего теста, которые могут содержать текст, аудиозаписи, изображения или формулы; настройка количества баллов для каждого из вариантов ответа, для каждого вопроса или всех вопросов; установка порогового значения (минимального проходного балла) для всего теста или для отдельных групп вопросов; возможность использования «штрафных» баллов в случае неверного ответа на вопросы; учет частично верных ответов в вопросах с множественным выбором ответа; настройка правил прохождения тестирования: ограничение количества попыток ответов на вопрос, времени ответа на вопрос или весь тест, выбор

некоторого количества вопросов из каждой группы, запрет отправки результатов, пока все вопросы не будут отвечены; возможность отправки подробного отчета о прохождении тестирования на электронную почту преподавателю и распечатки на принтере; возможность экспорта тестов в текстовый редактор MS Word для редактирования и печати и др. Также iSpring Suite осуществляет поддержку мобильных устройств: тест-тренажеры автоматически подстраиваются под размер и ориентацию экранов мобильных устройств (смартфонов, планшетов, телефонов и т.п.) вне зависимости от операционной системы.

Также, тест-тренажеры, как и другие учебные материалы, созданные с использованием данного программного обеспечения, отвечают всем стандартам электронного обучения: SCORM 1.2, SCORM 2004, AICC, xAPI (Tin Can) и cmi5 и легко интегрируются в большинство СДО (систему дистанционного обучения).

Выводы. Организация самостоятельной работы студентов на основе использования электронных тест-тренажеров способствует систематической подготовке студентов не только к внешним процедурам независимой оценки уровня образовательных достижений студентов, которые преимущественно проходят в форме интернет-тестирования (федеральному интернет-экзамену для выпускников бакалавриата (ФИЭБ), федеральному интернет-экзамену в сфере профессионального образования (ФЭПО), аккредитационному тестированию в рамках комплексной оценки деятельности образовательной организации, плановым и внеплановым контрольно-надзорным процедурам), но и к внутренним (диагностическому интернет-тестированию студентов первого курса, промежуточным и итоговым аттестациям учащихся, приему экзаменов и зачетов и др.).

Кроме этого, активное использование тест-тренажеров при организации самостоятельной работы студентов может существенно повлиять как на развитие и совершенствование подготовки студентов, так и на повышение качества образовательного процесса в вузе целом.

Литература:

1. Меренков, А. В. Самостоятельная работа студентов: виды, формы, критерии оценки: учеб.-метод. пособие / А. В. Меренков, С. В. Куньщиков, Т. И. Гречухина, А. В. Усачева, И. Ю. Вороткова – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. – 80 с.

2. Гончарова, Ю. А. Организация самостоятельной работы студентов: методические рекомендации для преподавателей / Ю. А. Гончарова – Воронеж: Изд-во Воронежского гос. ун-та, 2007. – 27 с.

3. Пименова, Г. М. Методические рекомендации на тему «Организация самостоятельной работы студентов / Г. М. Пименова [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://infourok.ru/metodicheskie-rekomendacii-na-temu-organizaciya-samostoyatelnoy-raboti-studentov-433577.html

4. Жукова, Н. В. Возможности использования электронных тест-тренажеров при обучении физической химии / Н. В. Жукова // Фундаментальные исследования. – 2013. - № 10 (часть 12) – С. 2778-2781.

5. Портал iSpring Suite. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.ispring.ru/ispring-suite

			соглашается со вторым и добавляет что-то свое: «Да, и еще…». Таким образом, идет некое нарастание, поскольку каждое предложение подхватывается и продвигается дальше.
6. Занятие-эмоциональное равновесие	Стабилизировать эмоциональное равновесие подростка	1. Снижения лишней эмоциональности; 2. Создание внутренней сосредоточенности;	**«Гладь озера» -** представляете перед мысленным взором абсолютно тихую безветренную гладь озера. Поверхность озера совершенно спокойная, безмятежная, гладкая, отражающая прекрасные берега водоема. Вода озера зеркальная, чистая, ровная, отражающая синее небо, белоснежные облака и высокие деревья. Вы просто любуетесь гладью этого озера, настраиваясь на его спокойствие и безмятежность. Можно описывать картинку мысленно перечисляя всё, что на ней нарисовано. **«Мысленное расслабление» -** расположиться на стуле удобно, но по-возможности прямо, опираясь на спинку. Внутренним взором начните просматривать и расслаблять части своего тела, на которое вы

			тренер вызывает трех добровольцев. Они отсаживаются несколько в стороне от основной группы. Одному из добровольцев ведущий предлагает сделать рассказ о чем-то, что произошло как-то с ним в реальной жизни. При этом существует одно условие: каждое свое предложение рассказчик не заканчивает. Вместо него это делают двое других участников. В конце рассказа рассказчик выбирает из двух того, кто, на его взгляд, был ближе всего к тому, что хотел сказать он сам. **«Да, и ещё..» -** делятся по 2 человека. Упражнение будет проходить так: два участника разговаривают между собой, каждый из них должен соглашаться со всем, что говорит ему собеседник, что бы тот ни сказал. Игрок 1 начинает беседу, игрок 2 одобряет это высказывание, начиная свое предложение словами: «Да, и еще…». Первый игрок тоже

Педагогика

УДК 373

кандидат педагогических наук Кудрявцева Елена Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Горно-Алтайский государственный университет» (г. Горно-Алтайск);
старший преподаватель Гаврилова Татьяна Георгиевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Горно-Алтайский государственный университет» (г. Горно-Алтайск);
старший преподаватель Табакаева Ирина Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Горно-Алтайский государственный университет» (г. Горно-Алтайск)

АКТУАЛЬНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация. Статья выполнена в рамках магистерской диссертации и посвящена одной из основных задач дошкольного образовательного учреждения по укреплению физического и психического здоровья детей. Поэтому в каждом дошкольном учреждении уделяется большое внимание использованию здоровьесберегающих технологий, которые призваны сохранить, поддержать и обогатить здоровье детей.

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, здоровьесбережение, образовательная среда, здоровый образ жизни, дошкольное образовательное учреждение.

Annotation. Article is executed within the master thesis and devoted to one of the main objectives of preschool educational institution on strengthening of physical and mental health of children. Therefore in each preschool institution much attention is paid to use of health saving technologies which are designed to keep, support and enrich health of children.

Keywords: health saving technologies, health-saving, educational environment, healthy lifestyle, preschool educational institution.

Введение. Состояние здоровья детей в настоящее время является одной из наиболее важных и глобальных проблем. В современных социально – экономических условиях усилий одних медицинских работников недостаточно, в связи с этим актуальной является задача развития у детей осознанной потребности к здоровью и здоровому образу жизни и становлении практических навыков ведения здорового образа жизни всеми субъектами образовательного процесса.

Физиолого-гигиенические и психофизиологические исследования, проводимые научными учреждения РАО и РАМН, убедили педагогическое сообщество в том, что необходимо принимать определенные меры по сохранению и укреплению здоровья детей [5]. В последнее время эти положения вошли в важнейшие государственные документы, определяющие

стратегию развития дошкольного и школьного образования и предусматривающие создание условий для сохранения здоровья детей.

Формулировка цели статьи. В современных условиях все чаще физиологи, психологи и педагоги стали обращаться к вопросам сохранения и укрепления здоровья детей в условиях образовательных учреждений.

Актуализируется проблема организации профилактической работы, поиска разнообразных форм и видов деятельности, повышающих эффективность оздоровительной работы в образовательных учреждениях, создание оптимальных условий для индивидуального развития каждого ребенка, направленных на сохранение и укрепление здоровья воспитанников.

Именно дошкольный возраст является фундаментом формирования физического и психического здоровья. Использование здоровьесберегающих технологий по-новому выстраивает отношения между образованием и воспитанием, переводит воспитание в рамки человекообразующего и жизнеобеспечивающего процесса, направленного на сохранение и приумножение здоровья ребенка.

Изложение основного материала статьи. Состояние здоровья детей во многом определяет дальнейшее благополучие общества: экологические проблемы, некачественное питание, эмоциональный дискомфорт лишь некоторые факторы, агрессивно воздействующие на хрупкие детские организмы. По данным медицинской статистики, количество дошкольников с хроническими заболеваниями увеличивается с каждым годом. В школу поступает только несколько процентов абсолютно здоровых первоклассников [7].

Сегодня мы наблюдаем тенденцию возрождения в современных российских семьях здорового образа жизни, активную его пропаганду в средствах массовой информации, однако, определенная часть родителей не проявляют должной заботы о здоровье своего ребенка, не формирует у него привычки здорового образа жизни. А ведь именно в дошкольном возрасте интенсивно развиваются все органы и системы человека. Современные дошкольные учреждения (далее ДОУ) используют здоровьесберегающие технологии, направленные на сохранение и поддержание здоровья детей.

На протяжении последних десятилетий проблема формирования ЗОЖ является объектом изучения многих исследователей (А.И. Антонов, Г.А. Бутко, И.В. Журавлева, Ю.П. Лисицын, А.А. Покровский, Г.И. Царегородцев и др.). Немногочисленные исследования посвящены проблеме изучения формирования представлений о ЗОЖ и воспитания привычек ЗОЖ у дошкольников с нормальным развитием (Н.А. Андреева, Н.Г. Быкова, Л.Г. Касьянова, Е.В. Купавцева, М.В. Меличева и др.), с задержкой психического развития (ЗПР) и речевыми нарушениями (И.М. Новикова). Научные работы Н.К. Смирнова, В.Ф. Базарного, М.М. Безруких, В.И. Ковалько, Г.К. Зайцева, Т.С. Овчинниковой, А.Г. Швецова и др. посвящены теоретическому обоснованию и внедрению в воспитательно-образовательный процесс образовательных учреждений здоровьесберегающих технологий.

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 28 декабря 2010 г. № 2106 «Об утверждении федеральных требований к образовательным учреждениям в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников», изменил сложившие традиции

		2. Развитие коммуникативных навыков; 3. Развитие внимания при беседе.	стул внешнего круга должен находиться напротив одного стула внутреннего круга. Одной группе уделяется роль «экспертов», они занимают места во внутреннем круге. Вторая группа получает роль «жалобщиков», они занимают места во внешнем круге. Тренер сообщает, что каждый «жалобщик» должен будет пожаловаться нескольким «экспертам». Для этого через каждую минуту все «жалобщики» дружно поднимаются и пересаживаются на соседнее место. «Жалобщик» должен очень быстро и точно изложить суть своей жалобы. Жалоба может касаться совершенно любой стороны жизни. У одного «жалобщика» жалоба одна для всех «экспертов». «Эксперт», быстро выслушав «жалобщика», так же быстро выдает свою рекомендацию по этой жалобе. После второго круга «жалобщики» и «эксперты» меняются ролями. **«Завершение предложения» -**

			невинной жертвы. Данное упражнение помогает подросткам разобраться в собственных чувствах и своем поведении, а также понять чувства и намерения других ребят. **«Пути решения» -** сначала следует расспросить каждого подростка, в каких ситуациях ему трудно сдержать себя, при каких обстоятельствах (кто-, то толкнул, сказал неприятное, взял его вещь и т. п.) он проявляет вербальную и физическую агрессию. Пусть ребята составят перечень таких ситуаций (письменно). Затем вместе обсуждают возможные варианты поведения в конкретной ситуации, записывая их в перечне напротив данной ситуации. Далее следует обсудить и проанализировать последствия каждого выбранного варианта поведения и записать дальнейшее развитие ситуации.
5. Занятие-повышение уровня общения	Повысить у подростков коммуника-тивные качества	1. Научиться показывать готовность к сотрудничест-ву;	**«Жалобщик и эксперт» -** из стульев составляется два круга: внешний и внутренний. Один

формирования здорового образа жизни в детском саду. Документ содержит восемь групп требований к образовательным учреждениям в части охраны здоровья детей, представляющий собой систему необходимых условий, обеспечивающих сохранение и укрепление физического и психологического здоровья обучающихся, воспитанников:

1) целостность системы формирования культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся, воспитанников;

2) соответствие инфраструктуры образовательного учреждения условиям здоровьесбережения обучающихся, воспитанников;

3) рациональная организация образовательного процесса;

4) организация физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы в образовательном учреждении;

5) организация системы просветительской и методической работы с участниками образовательного процесса по вопросам здорового и безопасного образа жизни;

6) организация профилактики употребления психоактивных веществ обучающимися, воспитанниками;

7) комплексное сопровождение системы формирования культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся, воспитанников;

8) мониторинг сформированности культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся, воспитанников [1].

Представленная во ФГОС образовательная область «Физическое развитие», выступает основой для интеграции вокруг себя других образовательных областей, являясь основой для здоровьесберегающей деятельности ДОУ. Физическое развитие включает приобретение опыта в следующих видах деятельности детей: двигательной, в том числе связанной с выполнением упражнений, направленных на развитие таких физических качеств, как координация и гибкость; способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук, а также с правильным, не наносящем ущерба организму, выполнением основных движений (ходьба, бег, мягкие прыжки, повороты в обе стороны), формирование начальных представлений о некоторых видах спорта, овладение подвижными играми с правилами; становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере; становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек и др.) [2].

Укрепление здоровья детей является ценностным приоритетом всей воспитательно-образовательной работы ДОУ: не только в плане физического воспитания, но и обучения в целом, организации режима лечебно-профилактической работы, личностно-ориентированного подхода при работе с детьми, повышение компетентности педагогов в вопросах здоровьесбережения, вооружение родителей основами психолого-педагогических знаний, их просвещение. Особенностью организации и содержания учебно-воспитательного процесса становится интегрированный подход, направленный на воспитание у дошкольника потребности в здоровом образе жизни.

Развитие у дошкольников элементарных представлений о ЗОЖ

направлено на формирование поведения, адаптированного к социальным и природным условиям окружающей среды, с целью сохранения и укрепления здоровья, достижения психологического комфорта, всестороннего развития потенциальных возможностей личности на основе понимания взаимосвязи состояния здоровья и образа жизни.

Успешное формирование представлений о ЗОЖ у дошкольников во многом зависит от целенаправленной систематической воспитательно-образовательной работы в дошкольном образовательном учреждении и семье, создания условий для осуществления педагогического процесса, согласованного взаимодействия в триаде ребенок-педагог-родитель, инициатором и координатором которого должен выступать педагогический коллектив дошкольного учреждения.

Нами был обобщен опыт работы ДОУ по использованию здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе. В результате проведения констатирующего эксперимента были выявлены представления старших дошкольников о здоровом образе жизни:

– большинство детей имеют представление о здоровье как о физическом состоянии человека, противоположном болезненному, но затрудняются назвать качества, присущие здоровому человеку;

– представлений о факторах вреда и пользы для здоровья у большинства детей нет;

– небольшое число детей связало здоровье с состоянием психологического комфорта (большинство детей положительно относятся к взрослому (мать) и воспитателю;

– недостаточно сформированы представления детей о значении для здоровья двигательной деятельности, сбалансированного питания, отдыха, гигиенических норм;

– недостаточно сформированы представления детей о поддержании здоровья с помощью закаливающих и профилактических мероприятий, использования полезных для здоровья продуктов.

Так же в рамках реализации основных групп требований к образовательным учреждениям в части охраны здоровья воспитанников, нами была предложена анкета родителям, направленная на выявление их уровня знаний о здоровом образе жизни. Проанализировав данные, мы пришли к выводу, что уровень знаний родителей в области воспитания привычек к здоровому образу жизни большинства из них средний.

На вопрос о значении (или ценности) здоровья для вашей семьи 68% родителей поставили 4 балла, 22% поставили 3 балла, и только 10% отметили 5 баллов.

Степень ответственности за здоровье детей большинство родителей оставили за семьей, выставив по 7 баллов, однако не снимают ответственности за здоровье воспитателей (большинство респондентов отметили 5 баллов), в меньшей степени по убывающей отметили ответственность медицинского персонала, узких специалистов и помощника воспитателя.

На вопрос о степени значимости перечисленных факторов формирования и укрепления здоровья дошкольников на первое место родители поставили медицинское обслуживание (44%), затем двигательную активность (20%), питание (12%), спорт (10%), эмоциональное состояние ребенка (8%), здоровый образ жизни семьи (6%) респондентов.

			своей жизни после чего открываем глаза и рассказываем о своих ощущениях.
4. Занятие-снижение агрессивности	Снизить уровень агрессивности у подростков	1. Обучение способам снижения агрессии; 2. Осознавание неконструктивных способов выражения агрессии.; 3. Снижение уровня агрессивности.	**«Шла Саша по шоссе»-** каждый из участников получает карточку с какой-либо скороговоркой и вспоминает какую-либо ситуацию, в которой чувствовал себя раздраженным. Имитируя данную ситуацию, участники, насупив брови и сжав кулаки, ходят по комнате в свободном направлении и бормочут себе под нос скороговорку (в удобном для них темпе) - ворчат. **«Мир глазами агрессивного подростка» -** один из участников выполняет любое (неагрессивное) действие (встает, кладет ногу на ногу, и т. д.). Сидящий рядом с ним комментирует это действие с позиции агрессивного подростка, остальные участники могут предлагать свои варианты комментариев. После проведения упражнения участники рассказывают о том, какая роль им ближе: роль агрессивного человека или

			и глубокий вдох-выдох, 2-3 раза, следить за тем, как воздух проходит внутрь вас и выходит обратно. Крепко сожмите правую руку в кулак, как следует прочувствуйте это напряжение. Через 10 секунд полностью расслабьте руку. Почувствовать разницу между напряжением и расслаблением в правой руке. Повторить тоже самое на ногах и левой руке. **«Коробка переживаний» -** тренер-Я принесла сегодня небольшую коробку. Предлагаю отправить ее по кругу, чтобы собрать наши неприятные переживания и заботы. Вы можете сказать об этом шепотом, но обязательно в эту коробку. Потом я ее заклею и унесу, а вместе с ней пусть исчезнут и ваши неприятные переживания. **«Лучшие моменты» -** расслабиться и закрыть глаза. Несколько раз глубоко вздохнуть и выдохнуть. После чего вспоминаем положительные яркие моменты в

Однако на вопрос: Можно ли назвать образ жизни в вашей семье здоровым? только 58% родителей ответили – да. На вопрос: Чем чаще всего занимается ваш ребенок вечером, после детского сада? Родители в 43% дали ответ: перевозбужден, бегает и прыгает; 24% - смотрит телевизор; 17% - спокойно играет в своем уголке. Большинство респондентов оценили свое здоровье и здоровье ребенка на 5 баллов [4, С. 62-63].

По результатам теоретического анализа проблемы и проведенного констатирующего эксперимента, нами была составлена программа «Здоровый малыш», направленная на сохранение и укрепление физического и психического здоровья детей и включающая в себя организацию воспитательно-образовательной работы с детьми, специальных методических мероприятий для педагогов, просветительской деятельности родителей, организацию необходимого здоровьесберегающего пространства.

Здоровье ребенка зависит от того, насколько грамотно организована работа с детьми по психическому и физическому воспитанию, насколько эффективно используются для этого условия дошкольного учреждения. Применение в работе здоровьесберегающих педагогических технологий повышает результативность воспитательно-образовательного процесса, формирует у педагогов и родителей ценностные ориентации, направленные на сохранение и укрепление здоровья воспитанников, а у ребёнка – стойкую мотивацию на здоровый образ жизни.

Выводы. В современных условиях уделяется большое внимание здоровьесберегающим технологиям, которые направлены на решение самой главной задачи дошкольного образования – сохранить, поддержать и обогатить здоровье детей. Одной из главных задач является обеспечение максимально высокого уровня реального здоровья воспитанников детских садов, воспитание валеологической культуры для формирования осознанного отношения ребенка к здоровью и жизни как собственных, так и других людей. Успешное формирование представлений о ЗОЖ у старших дошкольников во многом зависит от целенаправленной систематической воспитательно-образовательной работы в дошкольном образовательном учреждении и семье, создания условий для осуществления полноценного образовательного процесса, формирование здоровьесберегающей среды, компетентности педагогов и родителей в вопросах здоровьесбережения, согласованного взаимодействия педагога, ребенка и родителя, координатором которого должен выступать педагогический коллектив дошкольного учреждения. Внедрение в практику дошкольного образования системы здоровьесберегающих технологий предполагает, прежде всего, обеспечение соответствия форм и содержания воспитательно-образовательного процесса личностным и индивидуальным возможностям детей с учетом индивидуально-типологических особенностей организма, сенситивных и критических периодов онтогенеза.

Литература:

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 28 декабря 2010 г. N 2106 г. Москва «Об утверждении федеральных требований к образовательным учреждениям в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников» [Электронный ресурс]: URL: http://base.garant.ru/12182689/

2. Приказ Минобрнауки России № 1155 от 17 октября 2013 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта

дошкольного образования» [Электронный ресурс]: URL:http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/

3. Гаврилова, Т.Г. Системный подход к формированию представлений о здоровом образе жизни у дошкольников / Т. Г. Гаврилова // Актуальные вопросы современной психологии и педагогики: Сборник докладов XXIV-й Международной научной конференции. – Липецк: Научное партнерство «Аргумент», 2016. – С. 30-32.

4. Гаврилова, Т.Г. Формирование здоровья детей в дошкольных учреждениях / Т. Г. Гаврилова // VII Международной научно-практической конференции «Информация и образование: границы коммуникаций INFO'15: сборник научных трудов №7(15). – Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2015. – С. 62-63.

5. Институт возрастной физиологии РАО [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://www.childpsy.ru/organizations/21548/

6. Крежевских, О.В. Развивающая предметно-пространственная среда дошкольной образовательной организации: учебное пособие / О. В. Крежевских. – М.; Берлин : Директ-Медиа, 2016. – 221 с.

7. Левина, М.И. Здоровьесберегающие технологии, реализуемые в ДОУ // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 12. – С. 51–55. – URL: http://e-koncept.ru/2014/54115.htm.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Куршев Алексей Владимирович
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Казанский
национальный исследовательский технологический университет» (г. Казань)

ВЗАИМОСВЯЗЬ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ С ДРУГИМИ ЧЕРТАМИ ХАРАКТЕРА

Аннотация. В статье приведены результаты сравнительного анализа основных характерологических черт личности, приведенных в трудах наиболее известных и признанных отечественных психологов с гражданственностью человека. Разработана структура симптомокомплекса гражданственности, включающая в себя совокупность черт характера оказывающих как положительное, так и отрицательное влияние на становление качеств человека. Раскрыто приоритетное значение ряда черт характера, образующих основной психический склад личности, на становление и развитие гражданственности человека.

Ключевые слова: гражданственность, черты характера.

Annotation. Results of the comparative analysis of the main characterologic lines of the personality given in works of the most famous and recognized domestic psychologists with civic consciousness of the person are given in article. The structure of simptomokompleks of civic consciousness including set of traits of character of the qualities of the person rendering both positive, and negative influence on formation is developed. The priority value of a number of the traits of

			отсутствовали, мы случайно завели о вас разговор. Не поверите, как много приятного о вас было сказано. Один сказал...» Участник должен отгадать, кто что сказал и почему.
3. Занятие-снижение тревожности	Снизить уровень тревожности	1. Снижения уровня тревожности; 2. Обучение способам релаксации; 3. Снизить переживания подростков.	**«Дыхание по квадрату»**- сесть или встать удобно, чтобы никто не беспокоил. Дышать по следующей схеме: На счёт один-два-три-четыре - вдыхаем. На счёт один-два-три-четыре - пауза. На счёт один-два-три-четыре - выдыхаем. На счёт один-два-три-четыре - пауза. Повторить сначала. Дышать таким образом несколько минут. **«Прогрессивная мышечная релаксация» -** сесть удобно, руки - на колени, ноги - ощущают опору, закрыть глаза. Расслабиться. Сделать медленный

			Найти такие признаки, которые выделяют из толпы. Описать внешний вид, походку, манеру говорить, одеваться; может быть присущи обращающие на себя внимание жесты. В процессе выступления одного из подростков, другой может задавать уточняющие вопросы. **«Образ «Я» -** каждому участнику предлагается произнести слово "Я" с только ему присущей интонацией, мимикой, жестами. Нужно сделать это так, чтобы одним словом как можно полнее выразить восприятие своего "Я", свою индивидуальность и свое место в мире. **«Все мы» -** это ассоциативно-ролевой портрет участников, всех тех, кто собрался в группе. Он покажет, как каждый видит себя. Один участник выходит. Тренер просит каждого участника сказать об ушедшем что-нибудь приятное. Это записывается. Затем участник входит. Тренер говорит, например: «Пока вы

character forming the main mental warehouse of the personality on formation and development of civic consciousness of the person is disclosed.

Keywords: civic consciousness, traits of character.

Введение. Проведенный ранее анализ позволил дать определение и привести приблизительную структуру гражданственности с точки зрения ее понимания как черты характера [1]. При этом важно учитывать, что гражданственность, являясь чертой характера, не может существовать изолированно или даже противопоставляться другим чертам характера человека. Как известно, все черты характера человека взаимосвязаны и взаимообусловлены, поэтому многие из них взаимоисключают друг друга. Так, например, такая черта характера как выдержанность, практически исключает существование таких черт как откровенность, хвастливость, раздражительность и др. Или например человеку, обладающему такой чертой характера как аккуратность, как правило, чужды рассеянность, легкомыслие, впечатлительность и др.

Таким образом, в структуре характера человека его черты образуют определенные группы, препятствующие, либо напротив способствующие развитию других соответствующих этой группе черт. Во многих известных научных работах посвященных проблеме структуры характера эти группы носят название симптомокомплексов. При этом попытки формирования и развития той или иной черты характера, не свойственной основной группе характерологических черт обречены на провал. Так, например, заведомо безрезультатными могут явиться попытки развития такой черты характера как осторожность у человека, основными характерологическими чертами которого являются легкомыслие, общительность, небрежность. В таких случаях, скорее всего, необходима предварительная работа с этими, препятствующими развитию осторожности чертами характера, что впрочем, граничит с изменением характера целом. В этой связи развитие гражданственности человека без учета доминирующей группы черт характера может завершиться неудачей, в случае наличия в структуре характера черт-антагонистов.

Изложение основного материала статьи. Как известно, число черт характера велико, при этом каждая из этих черт обладает множеством оттенков, сравнение которых с гражданственностью может казаться практически неразрешимой задачей. Однако важно учесть, что определенные черты характера не являются существенными компонентами для всего характера человека. В то же время другие характерологические черты позволяют с достаточной точностью описать характер человека. Анализ научной литературы показал, что в отечественной психологии такие основные доминирующие черты характера носят название основного психического склада личности.

Так, прежде всего, необходимо рассмотреть черты характера образующие основной психический склад личности. К этим чертам относятся принципиальность, последовательность, мужество, честность, дисциплинированность, активность [2]. При этом мы сразу же отбрасываем массив противопоставленных этим черт характера, поскольку очевидно, что становлению и развитию гражданственности личности не могут способствовать беспринципность, бесчестность, пассивность и т.д.

Рассматривая принципиальность человека, вовлеченного в различные виды гражданской деятельности, необходимо отметить, прежде всего, условность и относительность этой черты характера. Во-первых, неясно, что называть принципами человека с точки зрения распространенных в психологической науке терминов. Принципиальным, скорее всего, считают человека, поведение которого подчинено некоторым идеям – принципам, отражающимся во всех видах осуществляемой деятельности. Такими идеями в структуре потребностно-мотивационной сферы личности могут быть, скорее всего, убеждения, поскольку все другие формы направленности не обладают столь же сильным влиянием. Во-вторых, неясно, что считать принципиальностью человека, а что упрямством, либо беспринципностью. Так если человек каждый раз будет не соглашаться с чем-либо, его назовут скорее упрямым, нежели принципиальным, а если часто соглашаться – беспринципным. А поскольку мера принципиальности для каждого человека различна, неудивительно, что один и тот же человек может обладать всеми этими тремя чертами характера с точки зрения различных людей.

Тем не менее, приняв во внимание наиболее распространенную точку зрения о том, что принципиальность это определенное постоянство в различных ситуациях выбора рассмотрим влияние этой черты характера на ход и результаты гражданской деятельности. Главной особенностью человека, обладающего принципиальностью, будет, скорее всего, некоторая шаблонность в действиях. Такой человек всегда будет избирать лишь одну единственную траекторию своего поведения соответствующую его принципам – убеждениям. Так, например, от принципиального человека в соответствующих ситуациях следует ждать решительного неприятия коррупционных действий, активного противодействия лжи, исполнительности в труде, если эти понятия будут включены в структуру убеждений. Однако, если убеждениями человека будут выступать такие понятия как тунеядство, лживость, стремление к наживе и т.п., очевидно, что принципиальность может лишь усугубить действие этих асоциальных характеристик. Поэтому в различных случаях принципиальность может оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на гражданскую деятельность. Можно отметить, что принципиальность как черта характера, по сути, бессодержательна. Содержанием принципиальности являются другие черты характера: лживость, ответственность, патриотизм и др. Принципиальность лишь усиливает эти черты характера, поэтому ее влияние на гражданственность человека всецело зависит от совокупности этих черт. Однако в общем смысле принципиальность задает определенный вектор в различных видах гражданской деятельности, позволяя добиться последовательности и преемственности в действиях человека.

Поэтому неслучайно последовательность также размещена К.К.Платоновым в группе черт характера отражающих основной психический склад личности. Представляя собой некоторую взаимосвязь и логичность действий человека в ходе осуществления одной или нескольких видов деятельности последовательность, как и принципиальность, не имеет собственного содержания. Однако в отличие от принципиальности, последовательность не столько влияет на другие черты характера, усиливая или ослабляя их проявление, сколько делает возможным формирование и осуществление разработанного плана деятельности.

			«связующая нить», которая объединяет всех участников. Следующий этап – участники сматывают нить в обратном порядке и задают любой вопрос человеку на другом ее конце. **«Суета сует» -** участники делятся на 1-2-3 Первые номера – монументы. Вторые и третьи – люди. Монументы подзывают к себе людей и рассказывают, с кем хотят познакомиться (хороший вариант – цели на тренинг, увлечения, любимая книга и так далее) и о чем хотят поговорить.
2. Занятие-познание себя	Помочь в познании себя	1. Развитие положительного Я-образа; 2. Принятие себя таким, какой есть; 3. Развивить самораскрытие.	**«Мой портрет в лучах солнца» -** нарисовать солнце, в центре солнечного круга написать каждому свое имя. Затем вдоль лучей написать все свои достоинства, все хорошее, что о себе знают. Это будет ответ на вопрос: «Почему я заслуживаю уважения?» **«Автопортрет» -** надо представить, что предстоит встреча с незнакомым человеком и нужно, чтобы он узнал вас. Надо описать себя.

2. предупреждение стрессовых состояний;
3. практическое использование навыков конструктивного общения.

Программа рассчитана на 2 месяца и включает в себя 10 занятий. Каждое занятие рассчитано на 40-50 минут. Все занятия групповые.

Занятия	**Цель**	**Задачи**	**Упражнения**
1. Занятие-знакомство	Позна-комить подростков друг с другом	1. Знакомство подростков друг перед другом; 2. Снизить уровень неловкости между подростками; 3. Помочь осознать сходства и различия в своей группе.	**«Возьми салфетки» -** участники сидят в общем кругу. Тренер передает по кругу пачку бумажных салфеток со словами: «На случай, если потребуются, возьмите, пожалуйста, себе немного салфеток». После того как все участники взяли салфетки, тренер просит каждого представиться и сообщить о себе столько фактов, сколько салфеток он взял. **«Я никогда не…» -** первый игрок говорит: «Я никогда не ...», дальше он называет то, что никогда не делал в своей жизни. Следующий говорит фразу предыдущего и добавляет свою. **«Нити дружбы» -** участники наматывают нить на палец, после чего говорят, что они больше всего любят и как обычно отдыхают, затем бросают клубок другому человеку. В результате в центре образуется «паутина», «сеть»,

Рассматривая такую черту характера как мужество, также отнесенную К.К. Платоновым к основному психическому складу личности, прежде всего, следует обозначить ее как способность к осуществлению деятельности в заведомо известных отрицательных условиях. Так, например, мужественным можно назвать человека, который, рискуя своим здоровьем, помогает другим людям при стихийных бедствиях, катастрофах и т.п. Мужество требуется и от человека, работающего в тяжелых условиях труда, человека совершающего трудное и опасное дело, например, осуществляющего восхождение на гору, путешествие на северный полюс и т.п. Другими словами именно мужество, как черта характера, позволяет вести ту или иную деятельность в экстремальных условиях. Таким образом, мы уже обозначили важность, влияние и необходимость наличия мужественности при осуществлении таких видов гражданской деятельности как трудовая деятельность и деятельность, связанная с передвижением. Но и другие виды гражданской деятельности часто требуют проявления мужества. Так, мужество может понадобиться при осуществлении коммуникативной деятельности, когда человек, высказывая свою точку зрения на ту или иную проблему, заведомо знает что подвергнется острой критике оппонентов. Мужество необходимо и в семейной деятельности, когда приходится принимать важные и трудные решения. Очевидно, то в большинстве случаев отсутствие мужества приводит к непредсказуемости хода и результатов гражданской деятельности, в связи с чем необходимо говорить о значительном влиянии такой черты характера как мужественность на гражданственность человека.

Следующей чертой характера, входящей в основной психический склад личности, согласно воззрений К.К. Платонова, является честность. Честным следует считать человека, который в своей деятельности руководствуется идеями, в истинности которых он не испытывает сомнений. Анализ показал, что установить устойчивую положительную связь честности и гражданственности достаточно сложно, поскольку во многих случаях честность может выступать и отрицательным фактором. Так, например, предпринимательской деятельности, в том числе связанной с повышением цен на товары, спекулятивными схемами и т.д., чужда честность. Излишняя честность в ходе осуществления коммуникативной деятельности также может отрицательно сказаться на ее результатах, приводя даже к конфликтам и ссорам.

Отчетливо выражена зависимость гражданственности от дисциплинированности, являющейся важным условием точного и своевременного исполнения тех или иных видов деятельности, невзирая на возможное изменение условий. Трудно представить себе такие виды гражданской деятельности, где бы дисциплинированность являлась отрицательным фактором, или такие, где бы ни требовалось ее проявления. Связь дисциплинированности и гражданственности очевидна.

Наконец, рассматривая влияние активности на гражданственность человека, необходимо обозначить неоднозначность этой черты характера. Как указывал К.К. Платонов, «Нецелеустремленная активность или не достигающая цели, когда человек берется за многое, но ничего не доводит до желаемого результата, превращается в суетливость и разбросанность». Поэтому в рамках гражданской деятельности активность как черта характера человека может оказаться полезной в достаточно узком диапазоне условий. К

таким условиям необходимо отнести, прежде всего, наличие временных и материальных ресурсов для занятия каким-либо видом гражданской деятельности. Так, несложно представить себе ситуации, в которых человек с воодушевлением начинающий заниматься каким-либо делом, самообразованием, общественной работой и т.д., отказывается от их продолжения ввиду отсутствия времени или необходимых средств. При этом другой человек, не обладающий активностью, может добиться более высоких результатов в вышеперечисленных видах гражданской деятельности, при условии наличия необходимой ресурсной базы. Поэтому невозможно говорить о прямой и однозначной зависимости гражданственности от активности, что исключает данную черту характера из дальнейшего анализа.

Таким образом, изучение влияния группы характерологических черт входящих в состав основного психического склада личности по К.К.Платонову, на гражданственность не позволяет установить четкую положительную связь между всеми перечисленными компонентами характера. Так, принципиальность, честность и активность, как мы убедились, могут оказывать и резко отрицательное влияние на ход, и результаты гражданской деятельности. Поэтому невозможно говорить о том, что данные черты характера присущи человеку обладающему гражданственностью. В то же время такие характерологические черты как последовательность, мужественность и дисциплинированность являются необходимым условием эффективного осуществления любой, в том числе и гражданской деятельности. Исходя из этого, наличие этих черт в структуре характера является необходимым условием становления и развития гражданственности человека.

Рассматривая следующие группы черта характера, выражающие отношение человека к другим людям, к себе и к труду, важно отметить, что К.К. Платонов в своих исследованиях не дает им достаточного описания, апеллируя к трудам Н.Д. Левитова и Б.М.Теплова, и в определенном смысле соглашаясь с мнением этих авторов. Поэтому в дальнейшем анализе будет уместным использование наработок этих исследователей в отношении классификации черт характера входящих в вышеуказанные группы, тем более что точки зрения Н.Д. Левитова и Б.М. Теплова по данному вопросу практически совпадают. По мнению этих ученых группа черт характера, в которых выражается отношение человека к другим людям, включает в себя: общительность, откровенность, чуткость, способность к товарищескому отношению, вежливость и др. Рассматривая общительность в различных видах гражданской деятельности несложно заметить, что эта черта характера является одним из важнейших условий осуществления коммуникативной деятельности человека. Именно общительность является предпосылкой коммуникативной деятельности, способствуя установлению и поддержанию межличностных отношений, расширяя и делая устойчивым состав референтной группы личности.

Не менее важна общительность и в других видах гражданской деятельности. Например, проявление общительности в трудовой деятельности, особенно в видах профессий «человек-человек», позволяет легко и оперативно разрешать возникающие производственные проблемы, развивать профессионализм и т.д. Общительность крайне важна и в культурно-досуговой деятельности, особенно в коллективных ее видах, предполагающих взаимодействие между ее участниками. Также сложно представить себе

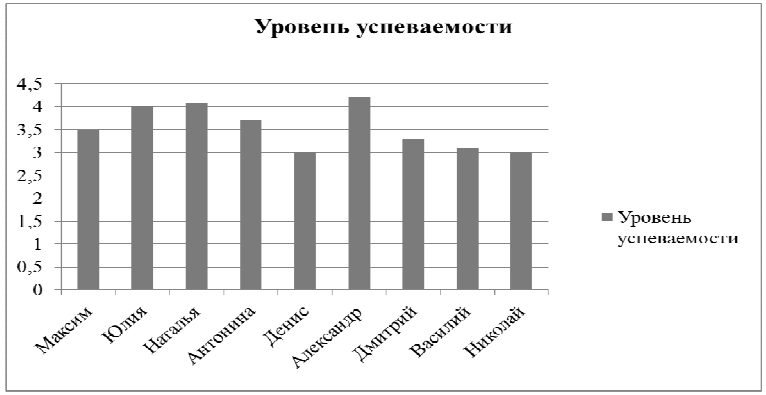


Диаграмма 3. Уровень успеваемости

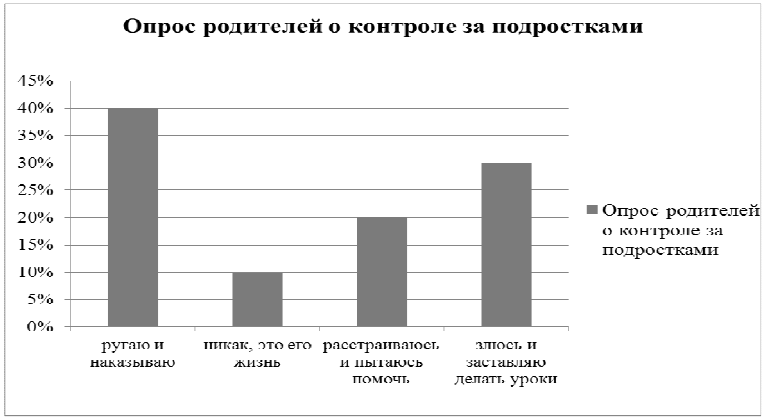


Диаграмма 4. Опрос родителей о контроле за подростками

Реализация программы «Дорога к лучшему».

Цель: снижение уровня агрессивности у подростков, обучение способам общения с людьми и обучение методам самоконтроля.

Задачи:

1. обучение навыкам самоконтроля;
2. снижение уровня тревожности;
3. снижение уровня контроля;
4. снижение уровня агрессивности и обучение методикам по его снижению;
5. поднятие уровня самооценки.

Ожидаемые результаты:

1. адекватное поведение в различных жизненных ситуациях;

Для психолого-педагогического сопровождения подростков с акцентуацией характера была разработана программа «Дорога к лучшему», которая опиралась на полученные диагностические данные.

В диагностике принимали участие 9 учеников 9 класса Московской области Орехово-Зуевского района. С ними были проведены методики, диагностика состояния агрессии (опросник Басса-Дарки), уровень успеваемости, опрос родителей и тест-опросник акцентуации характера Леонгарда-Шмишека. Были получены следующие результаты.

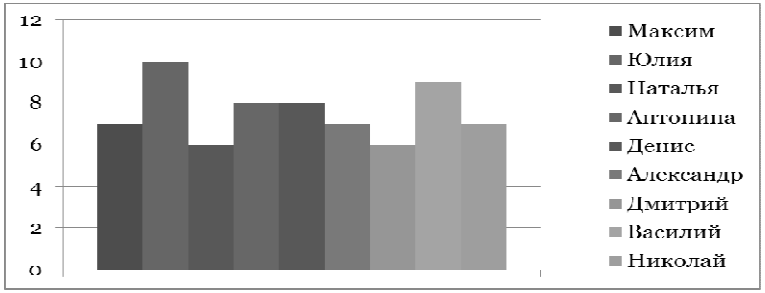


Диаграмма 1. Результат опросника Басса-Дарки

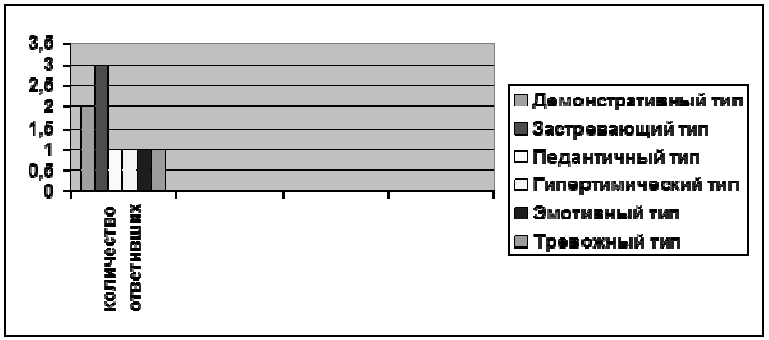


Диаграмма 2. Результат опросника Леонгарда-Шмишека

замкнутого человека, активно осуществляющего общественную деятельность. Таким образом, положительное влияние общительности на гражданственность является очевидным и доказанным.

В отличие от общительности, откровенность человека не всегда может оказаться уместной и полезной. В отношении этой черты характера можно привести рассуждения, сходные с приведенными выше при анализе честности доказательствами, когда собеседник может оказаться психологически не готовым к новой информации. Так, например, не всегда положительный отклик от собеседника может получить сообщение ему информации личного или интимного характера, вызывающие чувства смущения, зависти и т.д. В целом, проявление откровенности оказывается возможным лишь в кругу близких человеку людей, что случается достаточно редко в ходе осуществления общественной, предпринимательской и других видов гражданской деятельности. Без откровенности многие люди обходятся даже в ходе осуществления семейной деятельности. Поэтому можно сделать вывод о малозначительности влияния откровенности на гражданственность человека.

Наличие чуткости в структуре характера человека, обладающего гражданственностью, также необязательно и может обозначаться лишь в виде пожелания. Можно привести сколько угодно примеров людей ставших успешными в тех или иных видах гражданской деятельности, людей которых называют «настоящий гражданин», которые не обладали этой чертой характера. Безусловно, чуткость способствует и коммуникативной, трудовой, семейной и другим видам гражданской деятельности, однако влияние этой характерологической черты не является определяющим их результаты.

Рассматривая способность к товарищескому отношению, можно отметить, что большинство видов гражданской деятельности, в целом, оказываются доступными человеку, не имеющему друзей. Так, например, осуществляя коммуникативную деятельность, человек может общаться исключительно с соседями, коллегами, родственниками и другими людьми, не являющимися его друзьями. Так, можно представить себе успешного работника, предпринимателя, музыканта, ученого т.д. не имеющего друзей. Конечно, при отсутствии дружбы некоторые аспекты различных видов гражданской деятельности могут оказаться недоступными, как например, дружеское общение в рамках коммуникативной деятельности, однако, все они могут компенсироваться другими аспектами. Таким образом, влияние способности к товарищескому отношению на гражданственность носит весьма условный характер.

Наконец, рассматривая ситуации, которых в ходе осуществления гражданской деятельности возможно проявление вежливости можно также отметить необязательность этой черты характера. Невежливыми могут быть как специалисты в той или иной отрасли промышленности, так и общественный деятели, политики и т.д., гражданственность которых находится на значительном уровне развития. Безусловно, вежливость способствует осуществлению различных видов гражданской деятельности, однако можно привести немало примеров грубых и невежливых людей в тоже время обладающих развитой гражданственностью. Все это говорит о слабом влиянии вежливости на гражданственность человека.

Подводя итог анализа черт характера, в которых выражается отношение человека к другим людям, можно отметить, что лишь общительность тесно

связана и какой-то мере определяет развитие гражданственности человека. В тоже время откровенность, чуткость, способность к товарищескому отношению, вежливость являются желаемыми чертами характера, однако не являются определяющими при формировании гражданственности человека.

Далее, рассматривая черты характера, выражающие отношение человека к самому себе, необходимо отметить, что к этой группе Б.М.Тепловым были отнесены чувство собственного достоинства, скромность, обидчивость, застенчивость, эгоцентризм и эгоизм.

Исследование необходимости проявления чувства собственного достоинства в ходе гражданской деятельности позволило получить положительный ответ на этот вопрос. Более того, именно эту черту характера можно считать одной из важнейших движущих сил развития гражданственности, когда человек борется за свои гражданские права, создавая условия для осуществления того или иного вида гражданской деятельности. Чувство собственного достоинства позволяет тем самым обнаруживать в соответствующих случаях не только возможности совершенствования, но и дальнейшие пути развития гражданской деятельности. Невозможно даже представить себе человека, не обладающего этой чертой характера, который добился бы сколь-нибудь значительного результата в труде, или получившего признание в обществе, человека который был бы хорошим семьянином и т.д. Как правило, человек, не имеющий чувства собственного достоинства, также характеризуется пассивностью, закрытостью, безвольностью, ведущими в конечном итоге к асоциальном образу жизни. Поэтому такую черту характера как чувство собственного достоинства можно считать непременным атрибутом гражданственности, проявление которой является необходимым условием осуществления любого вида гражданской деятельности.

Скромность и ее более ярко выраженная форма – застенчивость, скорее всего, нежелательны в рамках гражданской деятельности, поскольку эти черты характера в определенной мере являются антагонистами активности и инициативности, целесообразность наличия которых в структуре характера была доказана выше. Достаточно сложно ожидать от скромного и тем более застенчивого человека осуществления действий, связанных с защитой гражданских прав, предполагающих, в том числе открытость и публичность высказываний. Очевидно, что застенчивый человек будет избегать ситуаций связанных с противодействием решений властных структур различного уровня, предпочитая ограничить себя в соответствующих видах гражданской деятельности. В связи с этим такие черты характера как скромность и застенчивость являются нежелательными и противоречащими развитию гражданственности человека.

Близкие рассуждения можно привести и в отношении обидчивости, которая может выступать сдерживающим фактором при проявлении такой содействующей гражданственности черты характера как общительность. Обидчивый человек, как правило, не располагает богатой палитрой межличностных контактов, чему активно противодействует запоминание и дальнейшая ориентация в поведении на те или иные обиды.

Наконец, рассматривая эгоцентризм и эгоизм, как черты характера, реализуемые в ходе осуществления гражданской деятельности, важно отметить их двоякое влияние на гражданственность человека. С одной стороны, определенная мера здорового эгоцентризма и эгоизма являются, в том числе и

радикального, экстремистского толка), расширяется электорат за счет подростков. Немалое влияние на ценности молодого поколения оказывают сегодня так же средства массовой информации.

Подростковый возраст - это возраст серьезного кризиса, затрагивающего и физиологическое, и психическое здоровье ребенка. Кризис этот напрямую связан с периодом полового созревания. В этот период не только происходит коренная перестройка ранее сложившихся психологических структур, но и возникают новые образования, закладываются основы сознательного поведения.

Анализ теоретических работ и сложившейся практики позволил разработать программу занятий «Дорога к лучшему» с подростками, результаты приведены в статье.

Формулировка цели статьи. Психолого-педагогическое сопровождение подростков с акцентуацией характера по программе «Дорога к лучшему».

Изложение основного материала статьи. Подростковый возраст многие определяют как «второе рождение». Больше всего конфликтов приходится на этот период. Подростковый возраст ещё называют периодом кризисов. В этом возрасте решается очень много важных вопросов: кризис идентичности, кризис авторитетов, сексуальный кризис, страх ролей, гормональный диссонанс вследствие чего получается эмоционально-психологический стресс, растянутый временем. Для этого периода жизни свойственно возникновение разнообразных форм нарушения поведения. Примерно до 90% подростков имеют тот или иной тип акцентуаций характера.

Сопровождение - сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является разрешение ситуации жизненного выбора, решение и действие, ведущее к изменению положения сопровождаемого. В педагогике это деятельность, обеспечивающая создание условий для принятия субъектом развития оптимального решения в различных ситуациях жизненного выбора [1].

Когда чрезмерно усилены отдельные черты характер становится негармоничным. При различного типа акцентуациях возникают разные проблемы: у одних подростков - ранняя алкоголизация, у других - токсикомания, у третьих - опасность суицида, и т. д. Тип акцептуации определяет в этом возрасте и особенности отношений с родителями и сверстниками [2].

Для работы по профилактике подростков следует применять следующие правила:

- прежде всего необходим индивидуальный подход к каждому ученику;
- определение форм и методов воспитательного воздействия в зависимости от конкретных условий жизни ученика;
- необходимо найти общий язык с ребенком, суметь разобраться с волнующими его проблемами;
- признать и уважать в каждом ребенке личность, способствовать свободному развитию и совершенствованию его душевного мира;
- владеть методами и приемами коррекционной работы с трудными детьми;
- быть развивающейся и совершенствующейся личностью, ибо личность воспитывается личностью [4].

преемственность инклюзивной культуры и практики: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции / Гл. ред. С.В. Алехина. М.: МГППУ, 2017. С. 41-44.

13. Саитгалиева Г.Г. Модели образа жизни людей с инвалидностью (статья на англ. языке) // Social science. 2015. Т. 2. № 6. С. 154-156.

14. Kesalahti E., Uayrynen S. Learning from Our Neighbours: Inclusive Education in the Making. Rovaniemi, 2013. 101 с.

Психология

УДК:159.9

кандидат психологических наук, доцент
Балакирева Нина Алексеевна
ГОУ ВО МО Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ С АКЦЕНТУАЦИЕЙ ХАРАКТЕРА В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В работе представлены результаты проведенных методик на определение акцентуации характера, разработанных Леонгардом-Шмишеком (диагностика состояния агрессии Басса-Дарки), уровень успеваемости, опрос родителей. Полученные результаты учитывались при разработке и проведении занятий по программе «Дорога к лучшему» с подростками. После проведенных занятий проводилось вторично исследование по тем же методикам. Результаты и выводы указаны в статье.

Ключевые слова: сопровождение, подростки, акцентуация характера, исследование, программа «Дорога к лучшему», результат.

Annotation. This paper presents the results of undertaken methods on definition of accentuation of personality developed by Leongard-Shmishek (diagnostics of aggression status by Bassa-Darki), the level of success, parents survey. Findings were taken into account in the development and teaching according to the program «The path for the better» with teen-agers. The second research using the same methods have been undertaken after teaching. The results and output are mentioned in the article.

Keywords: support, teen-agers, accentuation of personality, research, program «The path for the better», result.

Введение. Одной из актуальных проблем современного общества является рост агрессивных тенденций в подростковой среде и, как следствие, формирование акцентуации характера у подростков. В этих условиях особенно актуализируется роль психолого-педагогической работы по сопровождению у подростков.

Формирование акцентуации характера напрямую зависит от поведения человека в обществе. В условиях российского общества существенно меняется социальная ситуация развития подростков.

Огромное влияние на подростков оказывает политическая ситуация: рост интереса различных политических партий и движений (в том числе

основой чувства собственного достоинства человека, необходимого, как уже было сказано выше, для осуществления гражданской деятельности. Однако, гиперболизация этих характерологических черт, что собственно и предполагается при укоренении эгоцентризма и эгоизма в структуре характера человека может привести к отрицательным последствиям. Так, ставший чертой характера эгоцентризм, может перерасти в позерство, самолюбование, «перетягивание одеяла на себя», что, безусловно, не сможет найти положительного отклика у окружающих людей. Однако более опасно в этом смысле чувство эгоизма, когда, например, в семейной деятельности, оно приводит к гегемонии, деспотии и тирании ближайших родственников. В трудовой деятельности эгоизм также оказывает разрушительное воздействие на взаимоотношения с коллегами, различные виды коллективной деятельности, корпоративную культуру в целом. В тоже время, в культурно-досуговой деятельности эгоцентризм может оказаться полезным, например, в эстрадном творчестве, когда от человека требуются выразительность и неординарность. Тем не менее, поскольку эгоцентризм и эгоизм не всегда играют положительную роль в процессе гражданской деятельности, отнести данные черты характера к симптомокомплексу гражданственности будет неверным.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что среди черт характера выражающих отношение к самому себе, лишь чувство собственного достоинства способствует становлению и развитию гражданственности человека. При этом скромность, обидчивость, застенчивость, эгоцентризм и эгоизм относятся к группе нежелательных, а в некоторых случаях даже противоречащих гражданственности черт характера.

Последней группой характерологических черт, по Б.М.Теплову являются черты характера, выражающие отношение человека к труду, к своему делу. К этой группе относятся следующие черты характера: инициативность, настойчивость, трудолюбие, любовь к преодолению трудностей, добросовестность, аккуратность и др. все они имеют непосредственное отношение к процессу осуществления гражданской деятельности, задавая ее тем, интенсивность, определяя ее качество в целом. Поэтому эта группа является актуальной, в целом, в плане формирования и развития гражданственности человека.

Так, например, инициативность, понимаемая как способность к самостоятельному определению направления и к началу тех или иных действий человека, безусловно, полезна как в трудовой, так и в образовательной, коммуникативной и других видах гражданской деятельности. В трудовой деятельности инициативность позволит повысить оптимизировать и эффективность производственного процесса, своевременно выявить и устранить возможные проблемы и т.д. инициативность в образовательной деятельности может способствовать лучшей успеваемости учащегося, реализации его познавательных способностей, развитию самообразовательной деятельности. В коммуникативной деятельности инициативность сопряжена с самостоятельным поиском и расширением палитры межличностных контактов человека, самостоятельным выбором состава референтной группы и др. Таким образом, инициативность является такой чертой характера человека, которая позволяет реализовать его самость, «Я-концепцию» в различных видах гражданской деятельности. Иначе говоря инициативность позволяет человеку

быть ведущим, а не ведомым в гражданской деятельности, боле полно и целенаправленно реализуя свои гражданские потребности.

Трудолюбие, понимаемое как склонность к ведению той или иной деятельности, безусловно, оказывает положительное влияние гражданственность, которая, по сути, и заключается в осуществлении различных видов гражданской деятельности. Очевидно, что для ленивого человека выполнение гражданской деятельности представляет определенную проблему, а получаемые результаты крайне низки. Невозможно говорить о гражданственности ленивого человека, не преуспевающего ни труде, ни в образовании, ни в общении и т.д. Трудолюбие выступает необходимой основой любой, в том числе и гражданской деятельности, поэтому будет логично включение этой черты характера в симптомокомплекс гражданственности.

Настойчивость и тесно связанная с ней любовь к преодолению трудностей являются важнейшим условием продолжения уже осуществляющейся гражданской деятельности, позволяя действовать человеку в различных трудных ситуациях. Настойчивость призвана бороться как с рутинизацией, так и с излишней динамичностью гражданской деятельности. Так, например, в ходе осуществления деятельности, связанной с передвижением, настойчивость способствует решению возникающих организационных и транспортных проблем, преодолению физической усталости и т.д. Крайне важна настойчивость в предпринимательской деятельности, которая часто оказывается проблематичной при возникновении затруднений коммерческого характера. В то же время важно понимать, что настойчивость, переросшая в упрямство, скорее вредна гражданской деятельности, когда человек продолжает осуществлять те или иные действия, даже осознавая их бесперспективность. Более спорным в вопросе определения симптомокомплексов гражданственности является изучение влияния такой черты характера как любовь к преодолению трудностей на осуществление гражданской деятельности. Прежде всего, не очень ясным здесь является то, как нормальный человек может испытывать любовь к борьбе и преодолению трудностей, поскольку этот процесс вызывает лишь отрицательные ощущения. Конечно, в случае успеха можно испытывать удовлетворение от проделанной работы, однако это чувство вряд ли имеет что-то общее с самим процессом преодоления трудностей. Тем не менее, даже если предположить наличие такой черты в структуре характера человека, она, скорее всего, будет способствовать не оптимальному протеканию гражданской деятельности, а лишь к постановке трудноразрешимых и не всегда необходимых задач. Так, например, при осуществлении деятельности, связанной с передвижением, любовь к преодолению трудностей явно не будет способствовать быстрому и безопасному перемещению человека, но, напротив, будет способствовать поиску наиболее сложных и опасных видов путешествия. Таким образом, данная черта характера не может быть отнесена к числу симптомокомплексов гражданственности. Настойчивость же, напротив, способствует гражданственности человека, оказывая положительное влияние на устойчивость процесса гражданской деятельности.

Добросовестность также близка гражданственности, оказывая непосредственное влияние на качество гражданской деятельности, что может лишь положительно сказаться на ее результатах. Располагая добросовестностью, человек более внимательно относится к осуществляемым

как таковая, которая, в свою очередь, может рассматриваться как одно из средств (безусловно, действенное и важное, но не единственное) социальной адаптации ребенка с инвалидностью.

Литература:

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" (с изменениями и дополнениями). http://base.garant.ru/70291362/.

2. Алехина С.В. Инклюзивная культура общества как результат реализации инклюзивной практики и политики // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции / Гл. ред. С.В. Алехина. М.: МГППУ, 2017. С. 16-23.

3. Афонькина Ю.А. Социальная инклюзия лиц с инвалидностью и проблема человеческого достоинства // Современные исследования социальных проблем (Электронный журнал). 2015. № 11. http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/8268.

4. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. М.: Совершенство, 1998. 289 с.

5. Буренина Е.Е. Развитие субъективности обучающихся как основа социально эффективности инклюзивной школы // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции / Гл. ред. С.В. Алехина. М.: МГППУ, 2017. С. 23-37.

6. Екушевская А.С. Образ себя и другого как фактор формирования инклюзивной культуры // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции / Гл. ред. С.В. Алехина. М.: МГППУ, 2017. С. 27-31.

7. Казакова Л.А. Создание условий в инклюзивной образовательной среде для формирования у детей ограниченными возможностями здоровья жизненных планов // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции/ Гл. ред. С.В. Алехина. М.: МГППУ, 2017. С. С. 31-34.

8. Мельник Ю.В. Технология создания инклюзивного контакта в инклюзивном классе // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции / Гл. ред. С.В. Алехина. М.: МГППУ, 2017. С. С. 34-37.

9. Мухамадиярова Г.В., Усманова С.Г. Инклюзивное образование: содержание и практика // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 1 (50). С. 45-47.

10. Можан Н.И. К проблеме социальной интеграции детей с ограниченными возможностями // Омский научный вестник. Психолого-педагогические науки. 2007, (ноябрь-декабрь). №6 (62). С. 137-139.

11. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Л.М. Шипицына, А.А. Хилько, Ю.С. Галлямова. СПб: Речь,2003. 240 с.

12. Романова Г.И Развитие социокультурной компетентности личности в условиях образовательной инклюзии // Инклюзивное образование:

технологических аспектах, является новым и перспективным подходом, однако не подкрепленным в достаточной степени теоретическими исследованиями.

В силу вышесказанного разработка модели психолого-педагогического сопровождения обучающихся с инвалидностью в условиях инклюзивного образования должна опираться на представления о феноменологии субъектности и закономерностей ее формирования в онтогенезе, что составит теоретическую основу сопровождающей деятельности.

В практическом аспекте психолого-педагогическое сопровождение ребенка с инвалидностью в инклюзивном образования направлено на социальную адаптацию всех членов коллектива к новой социальной ситуации образования и взаимодействия, что выступает целью такого сопровождения.

При конструировании путей достижения поставленной цели необходимо иметь в виду, что не только проявления интолернатности со стороны других обучающихся или неготовность педагога личностного и/или технологического характера, а зачастую в не меньшей степени внутриличностные особенности обучающихся с инвалидностью, определяют появление комплексных дезадаптационных тенденций как в инклюзивном классе/группе в целом, так у отдельных обучающихся, а также педагогов и родителей.

Как показывают исследования Г.Г. Саитгалиевой [13], дезадаптация детей с инвалидностью приводит к отсутствию у них установок на социальное включение и взаимодействие, для них сегрегация становится привычной. Н.И. Можан [10] сделан вывод о том, что дезадаптированность у людей с инвалидностью негативно влияет на их социопсихологические отношения и мотивацию включения в коллектив.

В свете рассмотренных новых тенденций, отражающих развитие идеи инклюзии в образовании, основными понятийными единицами психолого-педагогического сопровождения ребенка с инвалидностью в инклюзивном процессе, которые отражают его глубинную сущность, становятся категории социальной и индивидуальной мотивации, идентичности, социального взаимодействия, самоактуализации, самоопределения, раскрывающие направления работы по формированию субъектности у всех участников образовательных отношений и создающте основу для трансформирования сложившихся моделей психолого-педагогического сопровождения.

Выводы. Развитие инклюзивного образования привносит в практику образовательной работы новые приоритеты, цели и ценности. Главным приоритетом с позиции инклюзии выступает понимание человеческого разнообразия как естественной характеристики современного общества, что конкретизируется в идее равенства прав и свобод, а также равной ценности для общества всех людей, независимо от их особенностей и различий. Инклюзия в образовании выводится из академического контекста в широкое социальное поле повседневности.

Инклюзивный контекст образования требует переосмысления сложившихся практик психолого-педагогического сопровождения ребенка с инвалидностью на основе базовых инклюзивных идей. По нашему мнению, эти идеи раскрываются в контексте субъектного подхода, задающего вектор сопровождения в направлении формирования субъектности как у ребенка с инвалидностью, так и у других участников инклюзивного образования.

Условием реализации субъектного подхода с учетом идей инклюзии выступает социальное взаимодействие, а не коррекционно-развивающая работа

действиям, что обусловливает их своевременность и точность. Например, добросовестность в семейной деятельности может пониматься как полноценнее исполнение родительских обязанностей, когда воспитанию ребенка уделяется достаточное внимание. В образовательной деятельности добросовестность может характеризоваться постоянным контролем над ходом и результатами образовательного процесса, нацеленностью на достижение высоких учебных результатов и т.д.

Наконец, рассматривая аккуратность как черту характера, реализуемую в ходе гражданской деятельности, важно отметить ее положительное влияние на гражданственность человека. Аккуратный человек всегда хорошо выглядит, опрятно одет, его вещи чисты, на рабочем месте всегда наведен порядок. Безусловно, такие факты всегда будут способствовать трудовой, семейной и другим видам гражданской деятельности. Однако большее значение эта черта характера имеет в коммуникативной и общественной деятельности, требующих от человека, прежде всего, хорошего внешнего вида. Мало кто из людей с удовольствием будет общаться, и слушать грязного и неопрятного человека, давно не осуществлявшего необходимых гигиенических процедур. Тем не менее, можно привести достаточно примеров, когда неряшливость компенсировалась другими чертами характера, позволяющими успешно вести человеку, в том числе, коммуникативную деятельность.

Таким образом, завершая обзор черт характера выражающих отношение человека к труду можно сказать, что все они оказывают положительное влияние на гражданственность, выступая в некоторых случаях даже одной из предпосылок гражданской деятельности. Тем не менее, лишь настойчивость может быть включена в симптомокомплекс гражданственности, поскольку при отсутствии этой черты характера любой вид гражданской деятельности обречен на провал. В тоже время инициативность, трудолюбие, любовь к преодолению трудностей, добросовестность и аккуратность, хотя и способствуют в определенной мере эффективности гражданской деятельности, но не определяют ее. Иначе говоря, отсутствие этих черт характера не влияет на возможность осуществления гражданской деятельности в целом, тогда как при отсутствии настойчивости она всегда завершается безрезультатно.

Обобщая результаты проведенного анализа, становится возможным конкретизация симптомокомплекса гражданственности и определение черт характера оказывающих различное влияние, а также препятствующих осуществлению гражданской деятельности. При этом, важным вопросом теперь является определение того, в структуру какой из сторон характера может быть включена и сама гражданственность, представляющая, о чем говорилось выше одну из его черт. Поскольку гражданственность носит системный характер, она не может быть включена в состав черт характера, выражающих отношение человека к труду, другим людям и самому себе (поскольку не исчерпывается только одной из этих сторон характера), будет правильнее отнести ее к основному психическому складу человека. Как и другие черты характера, относящиеся к основному психическому складу личности, гражданственность находит свое выражение и во всех остальных сторонах характера. Гражданственность, понимаемая как стремление к осуществлению и опыт гражданской деятельности, одинаково необходима как в труде, так и в отношениях с другими людьми. Не менее важна гражданственность и в отношении к самому себе, когда человек ставит перед

собой цели гражданской деятельности, когда внутри его идет работа над мотивами этой деятельности и т.д. Гражданственность, таким образом, выступает в качестве одного из критериев общей оценки результатов деятельности человека, наряду с мужественностью, честностью и т.д. Как и эти черты характера, будучи сформированной, гражданственность присутствует и оказывает влияние на все что делает человек.

При этом в симптомокомплекс гражданственности можно включить следующие черты характера: дисциплинированность, последовательность, мужество, общительность, настойчивость, трудолюбие, чувство собственного достоинства. Как мы убедились, их отсутствие в структуре характера человека приводит к незавершенности либо низкой эффективности гражданской деятельности, не позволяющими говорить о реализации гражданственности.

Наряду с этим можно отметить, что такие черты характера как способность к товарищескому общению, вежливость, добросовестность, аккуратность являются индифферентными гражданственности.

Кроме того есть возможность определить группу черт характера, которые могут оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на гражданственность человека. К ним относятся честность, активность принципиальность, откровенность, чуткость, инициативность, любовь к преодолению трудностей. Как было показано на примерах выше, влияние этих черт характера крайне ситуативно, и может, в зависимости от конкретных условий деятельности, резко менять свое значение.

Наконец, к группе черт характера являющихся антагонистами гражданственности относятся скромность, обидчивость, застенчивость, эгоцентризм, эгоизм. Появление этих черт в структуре характера следует расценивать как серьезную угрозу гражданственности.

Далее следует определенное внимание уделить вопросу взаимосвязи черт характера находящихся как внутри, так и вне выявленных групп. Мы определили четкую взаимосвязь гражданственности с другими чертами характера, входящими в ее симптомокомплекс. В тоже время интересно проследить и внутреннюю взаимосвязь черт характера, оказывающих положительное влияние на гражданскую деятельность человека. Такая взаимосвязь хоть и не всегда очевидна, тем не менее, присутствует. Например, мужественному человеку, как правило, свойственны чувство собственного достоинства, определенная последовательность в действиях, настойчивость. Этими же характеристиками обладает и трудолюбивый человек. В свою очередь настойчивый человек явно последователен в своих действиях, обладает чувством собственного достоинства, мужеством и т.д. Лишь общительность может быть свойственна как мужественному, так и трусливому человеку, как обладающему трудолюбием, так и лентяю. Однако в целом, все остальные черты характера, способствующие осуществлению гражданской деятельности достаточно взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Выводы. Таким образом, можно сделать ряд выводов:

1. Гражданственность относится к чертам характера, определяющим основной психический слад личности. Она характеризует человека в целом, а не какой-либо аспект в его деятельности.

2. Симптомокомплексом гражданственности являются: дисциплинированность, последовательность, мужество, общительность, настойчивость, трудолюбие, чувство собственного достоинства.

продвижение на пути развития, личностного роста (М.Р. Битянова [4], Л.М.Шипицына [11]).

Следует обратить внимание на тот факт, что во всех определениях психолого-педагогического сопровождения фигурирует категория субъекта по отношению к сопровождаемому, что применительно к психолого-педагогическому сопровождению ребенка с инвалидностью выступает как направленность усилий специалистов на его развитие как субъекта деятельности и общения, на становление развитие субъектной составляющей его психики, что является практическим приложением концепции инвалидности с точки зрения человеческого достоинства (Ю.А. Афонькина [3]), являющейся теоретическим основанием для проектирования конкретных инклюзивных моделей, в том числе, в образовании.

Субъектный подход, вытекающий как из принципов инклюзивного образования, так и из феноменологии психолого-педагогического сопровождения, для инклюзивного образования традиционно не позиционировался, усилия исследователей и практиков направлялись на поиск новых моделей коррекционной работы в условиях инклюзии, технологий ведения урока с учетом нозологических групп обучающихся. В ряде случаев инновационный педагогический поиск направлялся на исследование взаимоотношений в инклюзивных группах, классах и средств их развития. Нашла свое педагогическое выражение и идея развития толерантности.

Однако сегодня в инклюзивном образовании складывается понимание важности развития субъектных характеристик ребенка с инвалидностью, что должно определять направления его психолого-педагогического сопровождения. Ярким подтверждением тому стала Международная научно-практическая конференция, проведенная под эгидой Министерства образования и науки Российской Федерации «Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики» (июнь 2017 г.).

Категория инклюзивной культуры выводится за пределы образовательной среды в широкое пространство общества (С.В. Алехина [2]). Е.Е. Буренина [5] ставит вопрос о развитии субъектности обучающихся и рассматривает ее как основное условие эффективности инклюзивного образования. А.С. Екушевская [6] раскрывает формирование Образа себя и другого как фактор инклюзивной культуры. Л.А. Казакова [7] ставит проблему формирования у обучающихся с ОВЗ жизненных планов. Ю.В. Мельник [8] говорит о создании паритетного контакта в инклюзивном классе. Г.И. Романова [12] рассматривает формирование социокультурной компетентности в условиях инклюзивного образования. С данной проблематикой связывается текущий период развития инклюзивного образования.

Анализ материалов конференции убедительно показывает смену приоритетов в сфере развития инклюзивного образования - тенденцию, выражающуюся в переходе от проблем разработки технологий инклюзивного образования к проблемам социокультурного и субъектно-личностного характера, а также в появлении широкого контекста рассмотрения инклюзии в образовании как частного случая инклюзии в обществе и насыщение разных контекстов инклюзивного образования социальной проблематикой. Подчеркнем, что такое понимание инклюзивного образования, являясь доминирующим для зарубежных образовательных практик [14], в нашей образовательной реальности, долгое время делавшей акцент на его

определения коррекции, направлена на преодоление неких недостатков развития и на выработку новых, более совершенных, на взгляд взрослых, умений и навыков.

При таком подходе деятельность педагогов ориентируется на, условно говоря, «слабые стороны» развития ребенка и игнорирует его сильные стороны, которые как раз и отражают его индивидуальный развивающий потенциал. Эти сильные стороны нередко маскируются в педагогическом сознании за недостатками, а ребенок воспринимается как индивид, имеющий трудности, проблемы, но не резервы развития.

Проблема вторая. Коррекция проводится в искусственно созданных условиях, в отдельном помещении унифицировано с группой детей или индивидуально с ребенком. По завершении коррекционно-развивающего занятия ребенок возвращается в привычные, неизмененные, условия, которые во многих случаях и породили ранее у него ряд социальных и психологических проблем. Его приобретения, сделанные на занятиях, становятся невостребованными и утрачиваются. А сам специалист, проводящий занятия с ребенком, рассматривает его вне связи с его социальной ситуацией развития в целом, и социальными условиями, а также повседневными практиками жизнедеятельности, общения, в частности. Педагог фиксирует свое профессиональное внимание на том, что делал ребенок на предыдущем занятии и будет делать на последующем, но не акцентирует вопрос о том, как и чем он живет, как удовлетворяются/не удовлетворяются его потребности, меняется или нет в благоприятную сторону его социальный статус, растет ли его социальная успешность.

Проблема третья. Содержание работы с ребенком по его психолого-педагогическому сопровождению отбирается специалистами, как правило, без учета личного опыта ребенка, его собственных интересов, предпочтений, склонностей. По этой причине ребенок теряет мотивацию к взаимодействию со взрослым, не развивается его самостоятельность, снижается общая активность по освоению действительности. Кроме того, недооценивается необходимость создавать у ребенка эмоциональные ориентиры, обогащать переживания, радовать, что имеет не менее важный смысл в его социальной адаптации, чем преодоление, например, нарушений звукопроизношения.

Итак, сложившаяся традиционная практика психолого-педагогического сопровождения ребенка с инвалидностью зачастую весьма далека от приоритетов инклюзии.

Таким образом, возникает проблема трансформирования модели психолого-педагогического сопровождения детей с инвалидностью в условиях инклюзивного образования с учетом базовых приоритетов инклюзии, среди которых необходимо выделить установление продуктивных взаимоотношений человека и представителей общества на основе их социального взаимодействия в совместной деятельности, что позволяет партнерам быть равноправными и равноценными, независимо от различий.

В теоретических определениях психолого-педагогического сопровождения отражается его комплексный характер, междисциплинарность и гуманистичность базовых идей («на стороне ребенка»), а цель определяется как содействие ребенку в самостоятельном решении им жизненно важных проблем и совершении жизненно важных выборов, путем чего достигается его

3. Формирование и развитие гражданственности человека сопряжено с преодолением таких черт характера как скромность, обидчивость, застенчивость, эгоцентризм, эгоизм.

Литература:

1. Куршев А.В. Гражданственность личности как черта характера // Сибирский педагогический журнал. - № 3, 2015. С. 26-32.

2. Платонов, К.К., Голубев, Г.Г. Психология. Учебник для индустриально-пед. техникумов. [Текст] / К.К. Платонов, Г.Г. Голубев. – М.: «Высшая школа», 1973 . – С. 160

Педагогика

УДК: 372.8

учитель английского языка
Мальдзигова Зита Александровна
Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа №8 (г. Беслан)

ИГРА КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В статье раскрывается роль учебной игры в процессе обучения иностранному языку учащихся младших классов. Технология игрового обучения достаточно изучена и описана в педагогике, однако в практике школы игровые методики используются недостаточно активно. Автор анализирует личный опыт применения игрового обучения на уроках английского языка. Показана положительная динамика иноязычного учебного процесса при использовании игр.

Ключевые слова: игровые методики и приемы, деятельность, предмет и мотив, возрастные и индивидуальные особенности, активизация речевой деятельности.

Annotation. The article discloses the role of training games in the process of teaching foreign language elementary school students. Game training technology is studied and described sufficiently in pedagogy, but practically schools pay not enough attention to implementation in their practice playing techniques. The author analyzes personal experience of implementing a game training on English classes. As shown in the article, there is a positive dynamic in the process of teaching foreign language by using games.

Keywords: Playing methodology and techniques, activity, subject and motive, age-related and individual characteristics, activation of verbal activity.

Введение. Отечественная государственная образовательная политика в области языкового образования нацелена на поддержку массового обучения иностранным языкам (далее ИЯ) в учебных условиях (т.е. вне страны и носителей изучаемого языка), независимо от того, идет ли речь об обучении предмету дошкольников, школьников или учащейся молодежи и взрослых. Педагогами признается: языковое образование сегодня играет ведущую роль в развитии личности, ибо «становление современного человека немыслимо без него» [5]. В этой связи «одной из важнейших задач современной школы

является формирование личности учащегося, а через изучение ИЯ - вторичной языковой личности» [8].

Раннее обучение ИЯ, активное внедряемое в СССР еще с начала 80-ых годов 20 века, свидетельствует о желании родителей как можно раньше приобщить своих детей к ИЯ и культурам. Под ранним иноязычным обучением понимается обучение детей в возрасте от 5-6 до 10 лет, направленное на становление личности обучаемых при помощи ИЯ как средства познания мировой культуры (Е.А.Исаев, В.Н.Карташова, Е.И.Пассов и др.). Как считают ученые, раннее обучение ИЯ теснейшим образом связано с применением игровых методик. Игра, по мнению С.Л.Рубинштейна, - основной вид деятельности ребенка и один из стимулов к овладению неродным языком.

Известны высказывания римского оратора и педагога М.Ф.Квинтилиана о пользе раннего обучения детей, в том числе и ИЯ, в условиях радостной игровой обстановки. Об организации учебного процесса в форме игры писали в разное время известные деятели, педагоги, ученые: блаженный Иероним, Э.Роттердамский, Ф.Мелантхон, Я.А.Коменский, Дж.Локк, Ф.Фенелон, И.Б.Базедов, В.Гумбольдт и др. В 17 веке чешский педагог Я.А. Коменский в своей книге «Новейший метод языков» настоятельно рекомендовал учителям использовать игры и наглядность в обучении детей. Французский педагог 18-го века Ф.Фенелон также проповедовал обучение языкам путем игры и драматизации, соединяя приятное с полезным. Позже эти идеи были подхвачены другими передовыми педагогами и получили широкое распространение во многих странах Европы. В 19 веке в России дидактическое значение игры доказывали К.Д.Ушинский и Д.И.Писарев. В отечественной психолого-педагогической литературе 20 века первые попытки обосновать свою теорию игры сделали Л.С. Выготский и Д.Н. Узнадзе, которые признавали большое воспитательное значение детской игры.

Формулировка цели статьи. Опираясь на практический опыт работы, показать эффективность использования игровых методик при обучении ИЯ.

Изложение основного материала статьи. В последние годы в общественной практике и науке понятие «игра» осмысливается шире: распространяясь на многие области жизнедеятельности человека, понимается как общенаучная категория. Чтобы адаптироваться в современном мире, человек прибегает к понятию роли, с помощью которой можно быть, кем угодно, проигрывать и корректировать различные жизненные ситуации. В работах российских и зарубежных ученых И.Л. Бим, К.Грет, В.В.Давыдова, С.Т.Занько, Н.М.Касаткиной, Е.С. Полат, Е.И. Пассова, Ж.Пиаже, Б.А.Тахохова, В. М. Филатова, Д.Б.Эльконина освещены проблемы, связанные с повышением эффективности обучения ИЯ через игровую деятельность. Педагоги и психологи советуют применять игровые методики на всех уровнях обучения: от начального и до продвинутого.

Ряд современных отечественных исследователей 21 века акцентирует свое внимание на коммуникативных играх при обучении детей «живым» европейским языкам: английскому, немецкому, французскому и др. (М.И.Богомолова, И.И.Лащикова, И.В.Матвеева, М.В.Муриева, Е.А.Павлова, Н.А. Рыжак, Э.А.Тохтиева и др.). Ими признается, что, несмотря на то, что технология игрового обучения достаточно изучена и описана в педагогике, в практике школы игровые методики используются учителями недостаточно активно. В этой связи актуальность данной проблемы очевидна.

общества, предполагает дифференциацию образовательных потребностей разных категорий обучающихся и предоставление условий для их удовлетворения через все более полное их участие в образовательной деятельности.

Инклюзивное образование предполагает создание в образовательной организации такой инклюзивной среды, которая позволила бы детям с инвалидностью не только получать знания, но и приобретать позитивный опыт социального взаимодействия с социальным окружением. По мнению Г.В. Мухамадияровой и С.Г. Усмановой [11], данной категория детей нуждается не только в особом обращении и постоянной поддержке, но, что не менее важно, в реализации своих способностей и достижении успехов не в специализированном учебном процессе, а в обычной школе.

Таким образом, актуализируется проблема разработки новых теоретических подходов к осуществлению психолого-педагогического сопровождения ребенка с инвалидностью в условиях инклюзивного образования для последующего направленного проектирования практик его сопровождения.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является теоретический анализ современного состояния психолого-педагогического сопровождения ребенка с инвалидностью в условиях инклюзивного образования и разработка субъектного подхода к данному сопровождению как новой теоретической основы его совершенствования.

Изложение основного содержания статьи. Инклюзивное образование, исходя из принципов инклюзии, направлено на признание равенства всех обучающихся, прежде всего на повышение их социального статуса и социальной успешности.

Согласно Федеральному Закону «Об образовании в Российской Федерации» [1], психолого-педагогическое сопровождение является обязательной составной частью специальных образовательных условий, необходимых для удовлетворения особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью.

Очевидно, что такое сопровождение должно отражать ключевые принципы инклюзии, аккумулированные в категории социального взаимодействия (E. Kesalahti, S. Uayrynen [14]).

Однако современная практика демонстрирует ряд существенных проблем в сфере деятельности по психолого-педагогическому сопровождению, которые с позиций принципов инклюзии могут быть классифицированы и интерпретированы следующим образом.

Проблема первая. Распространены попытки перенести модель психолого-педагогического сопровождения из специального (коррекционного) образования, для которого характерна центрация на коррекционной работе, в условия инклюзивного образования, что противоречит самой природе инклюзивного образования, которое является процессом развития общего, а отнюдь не специального, образования.

В реальной образовательной практике психолого-педагогического сопровождения ребенка с инвалидностью в инклюзивном образовании традиционным стал подход, согласно которому центром сопровождения, основным средством инклюзии в образовательном пространстве признается коррекционная работа, иногда коррекционно-развивающая, которая, исходя из

16. Шмонова, М.А. Модель математической компетентности студентов медицинских вузов [Текст] / М.А. Шмонова // Научный журнал «Школа Будущего». – 2016. - №2. – С. 101–112.

17. Шмонова, М.А. Формирование профессиональной компетентности студентов медицинских вузов в обучении математике [Текст] / М.А. Шмонова // Научный журнал «Ярославский педагогический вестник». – 2016. №2. – С. 54–59.

18. Янущик, О.В. Контекстные задачи как средство формирования ключевых компетенций студентов технических специальностей [Электронный ресурс] / О.В. Янущик, А.И. Шерстнёва, Е.Г. Пахомова // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6.; Режим доступа: URL: https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=11709 (дата обращения: 04.08.2017).

Психология

УДК: 159.99

кандидат психологических наук, доцент
Афонькина Юлия Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск)

РЕБЕНОК С ИНВАЛИДНОСТЬЮ КАК СУБЪЕКТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлен анализ проблем психолого-педагогического сопровождения ребенка с инвалидностью, которые интерпретированы с позиции принципов инклюзивного образования, а также авторская концепция субъектного подхода, проведена систематизация проблематики, представлены современные тенденции развития инклюзивного образования, и в их контексте представлен новый понятийный аппарат, цели и ценности психолого-педагогического сопровождения ребенка с инвалидностью.

Ключевые слова: инклюзивное образование, ребенок с инвалидностью, субъект, субъектность, субъектный подход, практика психолого-педагогического сопровождения.

Annotation. The article presents analysis of problems of psychological and pedagogical support of children with disability that are interpreted from the perspective of inclusive education, as well as the author's concept of the subjective approach, the classification perspective, the modern trends of development of inclusive education in their context presents a new conceptual framework, goals and values of psychological and pedagogical support of children with disability.

Keywords: inclusive education, children with disability, the subject, subjectivity, subjective approach, practice of psychological and pedagogical support.

Введение. Инклюзивное образование как объективное явление, характеризующее одно из приоритетных направлений развития современного

В реальной жизни потребность изучать ИЯ возникает у людей разного возраста: у детей 5-6 лет (дошкольников) и до людей среднего и даже пожилого возраста. Известно, что игровые методики разрабатываются и применяются с учетом психологических особенностей каждого конкретного возраста. В психологической концепции игра определена учеными как деятельность, предмет и мотив которой лежат в самом процессе ее осуществления. По утверждению Д.Б.Эльконина, «человеческая игра – это такая деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности» [14]. По мнению Е.И.Пассова, «…игра – это лишь оболочка, форма, содержанием которой должно быть учение, овладение видами речевой деятельности» [10]. В «Толковом словаре русского языка» в понятие «игра» входит также …5.Создание типичных для профессии ситуаций и нахождение в них практических решений» [9]. А.А. Деркач дает более точное, на наш взгляд, определение: «Учебной называется игра, используемая в учебном процессе в качестве задания, содержащая учебную проблему (проблемную ситуацию), решение которой обеспечит достижение определенной учебной цели» [4].

Анализ психолого-педагогической литературы по данной проблеме и наш опыт работы позволяют констатировать, что в процессе игровой деятельности значительно облегчается овладение новыми знаниями, развиваются навыки и умения, необходимые для развития иноязычной речевой деятельности детей. Известно, что игра для ребенка это - естественная и гуманная форма не только развития, но и воспитания и обучения. Поэтому, обучая посредством игры, учителем используется желание детей участвовать в таком виде деятельности. Однако организация игры невозможна вне коммуникативной деятельности.

Для младшего школьного возраста характерны яркость и непосредственность восприятия, легкость вхождения в известные или любимые персонажи и образы. Обучение взрослых - более сложный процесс, чем обучение детей. Не случайно, игровые методики разработаны, в основном, в дидактике раннего обучения (дошкольный и младший школьный возраст). Л.Д.Столяренко считает, что у дошкольников развивающие игры – основная форма деятельности, в то время как у учащихся младшей ступени игры занимают второе место после учебы [12].

Являясь учителем английского языка МБОУ СОШ №8 г.Беслан (Республика Северная Осетия-Алания), автор данной статьи регулярно проводит игры с учащимися младшего и среднего школьного возраста (4-7 классы). Нами замечено, что от традиционных уроков дети быстро устают, теряется интерес к предмету. Поэтому с целью повышения мотивации и закрепления лексических, грамматических и речевых навыков приходилось искать другие формы и методы работы с учащимися. Однако прежде чем организовать игру, требуется большая подготовительная работа со стороны учителя, которому должны быть очевидны цель предлагаемой игры, ее практическое значение и своевременность на данном этапе обучения.

Обобщая личный опыт использования учебных игр на уроках ИЯ, мы пришли к выводу, что сам учитель должен четко представлять, чему он хочет научить детей на конкретном занятии, и как это реализовать с помощью игры. Целью наших игр является развитие у учащихся стойкого интереса к изучению ИЯ, тренировка неподготовленной речи, а также контроль усвоения изученного материала. Как показала практика, в начальной школе начинать

лучше с простых заданий на закрепление лексических навыков и расширение словарного запаса (лексические игры): «Лишнее слово», «Знакомые слова», «Слишком много вопросов», «Болтуны», «Испорченный телефон», «Вопрос-ответ», «Бесконечная история» [11]. Эти задания действительно способствовали подготовке детей к дальнейшему проведению игр.

Следующим этапом было проведение игр, направленных на развитие навыков разговорной речи при условии, что учащиеся уже умеют строить простые предложения, знакомы с определенной лексикой, порядком слов и принципами построения общих и специальных вопросов (4-ые классы). В нашей профессиональной деятельности мы придерживаемся принципа: практика устной речи должна осуществляться с самых первых уроков ИЯ. Большой интерес вызывают у школьников такие игры, как «Шпионы» (на отработку числительных), «Инопланетяне», «Дядюшка Джо», «Буриме», «Последнее слово», «Что это за профессия?», «Незнакомый город» (игра с картой города) и др. [11]. Игры с использованием современных ИКТ (компьютер, интерактивная доска, проектор), Интернета выводят процесс обучения ИЯ на более высокий уровень. Несмотря на то, что школьники еще не умеют полноценно общаться, четко и грамотно выражать свои мысли, они уже способны строить простые утвердительные и вопросительные фразы и нуждаются в тренировке полученных навыков. В этой связи практика устной речи осуществляется с самых первых уроков ИЯ. Поэтому, в начальной школе игры просто необходимы: дети раскрепощаются, обогащается их лексический запас, расширяется лингвистический кругозор. Шаг за шагом учащиеся проявляли все больший интерес, и наши занятия становились эффективнее.

Таким образом, залогом успешного обучения ИЯ является разработка и применение игровых приемов и методик, исходя из возрастных и индивидуальных особенностей и потребностей детей, в данном случае, учащихся младшей ступени. Следовательно, применительно к процессу преподавания ИЯ игровая методика – это совокупность методов, приемов и средств предъявления учебной информации на изучаемом ИЯ посредством игры. Наиболее часто в учебном процессе нами использовались:

1) учебные игры-упражнения с целью активизировать, закрепить, проконтролировать и скорректировать знания, развитые навыки и умения (как результат, создаются условия для активной речемыслительной деятельности всех ее участников);

2) игры-задания, содержащие учебную задачу (стимулируют интеллектуальную деятельность младших школьников, учат прогнозировать, исследовать и проверять правильность принятых решений).

Подобные игры, являясь своего рода показателем успеха учащихся в овладении предметом «ИЯ», представляют собой одну из форм и средств отчета, контроля и самоконтроля учащихся. Посредством игры прививается не только культура общения на изучаемом языке, но и формируется умение работать в коллективе и с коллективом. Именно в коммуникативной деятельности усваивается общечеловеческий опыт, ценности, знания и способы деятельности. Более того, игра активизирует резервные возможности учащихся, оказывая большое эмоциональное воздействие на них. В этой связи определены функции учебной игры как средства психологического, социально-психологического и педагогического воздействия на личность учащихся.

5. Далингер, В.А. Учебно-исследовательская деятельность учащихся в процессе изучения математики [Электронный ресурс] / В.А. Далингер // Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета», 2007. – Режим доступа: URL: http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-195.pdf. (дата обращения: 02.10.2017).

6. Данильчук, В.И. Гуманитаризация физического образования в средней школе (личностно-гуманитарная парадигма): монография [Текст] / В.И. Данильчук. – СПб. – Волгоград: Перемена, 1996. – С. 103.

7. Денищева, Л.О. Проверка компетентности выпускников средней школы при оценке образовательных достижений по математике [Текст] / Л.О. Денищева, Ю.А. Глазков, К.А. Красноянская // Математика в школе – 2008. №6. – С. 19–30.

8. Наглядное моделирование в обучении математике: теория и практика [Текст]: учеб. пособие / под ред. Е.И. Смирнова. – Ярославль: Индиго, 2007. – 454 с.

9. Павлова, Л.В. Познавательные контекстные задачи как средство формирования предметно-профессиональной компетентности будущего учителя [Текст] / Л.В. Павлова // Известия государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. №113. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. – С. 32–40.

10. Пичугина, П.Г. Методика профессионально ориентированного обучения математике студентов медицинских вузов [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / П.Г. Пичугина. – Н. Новгород, 2004. – 142 с.

11. Прохорова, Е.В. Приемы и методы мотивации учебной деятельности студентов на практических занятиях по дисциплине «Физика, математика» / Е.В. Прохорова // Материалы ежегодной научной конференции Рязанского государственного медицинского университета имени академика И.П. Павлова / редкол.: Р.Е. Калинин, В.А. Кирюшин, И.А. Сучков; ФГБОУ ВО РязГМУ Минздрава России. – Рязань: РИО РязГМУ, 2016. – С. 186–189.

12. Рыбалко, Н.А. Контекстные задачи по курсу теории вероятностей и математической статистики, их роль и место в формировании математической компетенции [Текст] / Н.А. Рыбалко // Реализация компетентностного подхода в процессе обучения математике. Соликамский государственный педагогический институт. Соликамск, 2014. – С. 54-65.

13. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем [Текст] / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.

14. Шмонова, М.А. Исследовательская деятельность студентов медицинских вузов при изучении математики в условия реализации ФГОС ВО [Текст] / М.А. Шмонова // Стандартизация математического образования: проблемы внедрения и оценка эффективности: Материалы XXXV Международного научного семинара преподавателей математики и информатики университетов и педагогических вузов. – Ульяновск: УлГПУ, 2016. – С. 322–325. [5122]

15. Шмонова, М.А. Особенности преподавания математики в медицинском вузе [Текст] / М.А. Шмонова // Сборник трудов конференции «Международные Колмогоровские чтения – XII », г. Ярославль, 2014. – С. 205–209.

4. Начальный размер популяции бактерий составляет $N_0 = 1000$ особей. С течением времени t (выражается в днях) размер популяции изменяется по закону: $N(t) = \frac{N_0 e^t}{1 + 0{,}1\left(e^t - 1\right)}$. Определите скорость роста популяции бактерий. Найдите время, когда эта скорость будет максимальной.

5. В результате введения лекарства A уровень глюкозы в крови пациента с течением времени изменяется по закону: $r_1(t) = r_0 + 10te^{-t}$, где r_0 – начальный уровень глюкозы в крови пациента, а t – время, выражается в минутах. Реакция организма (то есть изменение уровня глюкозы) пациента на введение лекарства B также является функцией времени t и задаётся формулой: $r_2(t) = r_0 + 10t^2e^{-t}$. Определите, у какого из лекарств выше максимальная реакция? Какое из лекарств медленнее в своём воздействии?

6. Из всех шприцов с площадью полной поверхности S найдите, тот который имеет максимальный объём.

Выводы. Таким образом, применение контекстных задач в процессе обучения математике студентов медицинских вузов представляет собой важное средство формирования и развития их исследовательской компетентности, являющееся органической составной частью профессиональной компетентности медика [14, 17].

Литература:

1. Авачёва, Т.Г. Интегративный подход в обучении математике, физике и медицинской информатике студентов медицинского вуза [Текст] / Т.Г. Авачёва, М.Н. Дмитриева, А.А. Кривушин // Школа будущего. – 2016. № 5. – С. 83–90.

2. Горбузова, М.С. Контекстные задачи как средство интеграции содержания предметных областей математики, физики и информатики [Электронный ресурс] / М.С. Горбузова, С.А. Коробкова, Т.К. Смыковская, В.В. Соловьёва // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5.; Режим доступа: URL: https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22687; (дата обращения: 10.06.2017).

3. Горбузова, М.С. Методика использования систем контекстных задач при обучении будущих учителей информационным технологиям: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 [Текст] / Горбузова Марина Сергеевна. – Волгоград, 2015.– 29 с.

4. Далингер, В.А. Контекстные задачи как средство реализации прикладной направленности школьного курса математики [Электронный ресурс] / В.А. Далингер // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2013. – № 10-1. – С. 112-113. – Режим доступа: URL: https://www.applied-research.ru/ru/article/view?id=4084 (дата обращения: 05.08.2016).

По мнению ряда ученых, положительное психологическое влияние игры проявляется и в интеллектуальном росте школьников. «Педагогически и психологически продуманное использование игры на занятии учителем обеспечивает развитие потребности в мыслительной деятельности младших школьников, что ведет к их интеллектуальной активности, умственной и познавательной самостоятельности и инициативности» [3]. Опираясь на наш опыт проведения игр, отметим, что отобранный нами учебный материал, используемый во время игр, запоминается учащимися прочно и надолго.

Исследователь Э.А.Тохтиева (г.Владикавказ) подчеркивает, что «Для ребенка в игре предоставляется возможность представить себя в роли взрослого, копировать увиденные когда-либо действия и тем самым приобретать определенные навыки, которые могут пригодиться ему в будущем» [13]. Кроме того, у учащихся возрастает потребность в творческой деятельности, в поиске возможных путей и средств актуализации накопленных знаний, навыков и умений: развиваются мышление и речь, память и воображение, оказывается положительное влияние на развитие эмоциональной стороны личности. И.И.Лащикова также считает, что «именно игры способствуют тренировке воображения и мышления» [6].

Мы убедились, что игра способна даже изменить отношение участников к тому или иному явлению, факту или событию. Данная форма деятельности учит школьников управлять своими эмоциями, правильно организовывать как свою учебную, так и внеучебную деятельность. По признанию педагогов, игра, как прием обучения, выступает действенным инструментом управления учебной деятельностью, в нашем случае - деятельностью по овладению иноязычным общением, активизирующей речевые поступки учащихся и позволяющей сделать учебный процесс более эффективным и интересным.

А.А.Леонтьев в работе «Совершенствование методики обучения ИЯ в СОШ» отмечает, что: «…в ходе деятельности ребенка возникает противоречие между бурным развитием у него потребности в действии с предметами, с одной стороны, и развитием осуществляющих эти действия операций (то есть способов действия) – с другой» [7]. Указанное противоречие может разрешиться у ребенка только в игровой деятельности.

Опираясь на определения понятия «игра» психологами и педагогами различных школ, выделим ряд следующих общих положений. Итак, игра:

1. - вид активной развивающей деятельности детей;

2. - самая свободная, непринужденная и осознаваемая форма деятельности детей, с помощью которой познается окружающий мир;

3. - первая ступень деятельности ребенка, начальная стадия его поступков, действий, поведения;

4. - практика развития: дети развиваются в процессе игры и в то же время, играют, развиваясь;

5. – свобода самораскрытия, самовыражения, саморазвития с опорой на мышление, сознание, творчество;

6. – важнейшая сфера общения и деятельности детей, в которой приобретается первичный опыт взаимоотношений в детском коллективе.

В нашем понимании игра – это еще и мощный стимул к практическому овладению не родным языком, удачный прием в арсенале педагога. Использование игры и умение создавать речевые ситуации вызывают у детей готовность и желание непринужденно общаться в процессе игры.

Экспериментально доказано, что учебные игры развивают детей, закрепляются полученные знания, раскрываются возможности говорения на изучаемом языке; развиваются внимание, наблюдательность, желание победить; формируется способность принимать самостоятельные решения, оценивать свои действия и действия других. И таким образом, игра побуждает актуализировать знания. С психологической точки зрения мотивация, создаваемая игрой в учебном процессе, то есть игровая мотивация, дополнена другими ее видами: коммуникативной, познавательной и эстетической. Важно отметить, что игровая методика относится к здоровьесберегающим технологиям, что весьма актуально в настоящее время.

Интересна теория Э.Берна, согласно которой игра по своей природе близка к реальным жизненным ситуациям, а порой и неотделима от них. По мнению автора, благодаря вымышленной проблеме и реальным усилиям по ее разрешению, с помощью игры моделируется социокультурный контекст, проигрываются различные варианты поведения человека, корректируются и снова безошибочно проигрываются. То, что трудно или порой невозможно повторить и исправить в жизни (например, межкультурный конфликт), в игре можно неоднократно проигрывать, вырабатывая необходимые стратегии для преодоления возникшего конфликта [1]. Следовательно, с помощью игры формируется психологическая устойчивость, снимается уровень тревожности детей, вырабатывается позитивное отношение к жизни. Более того, практика показала, что психологическое воздействие игры проявляется еще и в преодолении учащимися боязни говорения (общения) не только на ИЯ, а порой и на родном языке; в формировании культуры общения, в частности, культуры ведения диалога, основы которой закладываются еще в начальной школе.

Одним из важнейших условий является ориентация игры на коллективную активность, что вполне отвечает требованиям современной педагогики. Она легко переходит в различные формы индивидуальной активности, давая возможность каждому ребенку попробовать себя в той или иной роли, проявить индивидуальные способности в иноязычной речевой деятельности с первых же шагов. Благодаря знаковой природе, игра предоставляет огромные возможности для создания вымышленных сложных ситуаций, конфликтов – всего того, что требует вербальной и невербальной активности человека для формирования навыков межкультурной коммуникации.

Автор О.Ю.Болтнева, подчеркивая «условную» природу игры, добавляет, что «использование драматических приемов – музыки, пения, костюмов, способствует формированию иллюзии реальности, т.е. того, чего порой не хватает в языковой аудитории. Возможность активно действовать в иллюзорной реальности развивает различные группы навыков» [2]. Иначе, именно коммуникативная природа игры предоставляет ее участникам неограниченные возможности для развития иноязычных коммуникативных навыков и умений. Базой для развития иноязычных речевых умений и стратегий общения, необходимых для ведения межкультурного диалога, служат: возможность комментировать свои и чужие действия, возражать, соглашаться, высказывать свое мнение и взаимодействовать друг с другом.

Выводы. Итак, через игровую деятельность в процессе обучения создаются условия для подъема уровня мотивации к практическому овладению ИЯ, и соответственно, речью. Кроме того, игра порождает у учащихся интерес к культуре страны изучаемого языка, чтению зарубежной литературы и

релаксационный процесс. Таким образом, в ходе решения указанной задачи вводится новый термин – релаксационный процесс, даётся его определение и кратко рассматриваются основные свойства.

2. Контекстные задачи по математике выступают в качестве иллюстрации метода математического моделирования медико-биологических явлений и процессов [8]. Например, решая задачу о скорости размножения бактерий, студенты знакомятся с известной моделью роста популяции микроорганизмов [15].

3. Применение контекстных задач помогает формировать приёмы формализации и интерпретации, являющиеся основными составляющими умения моделировать [8].

4. Контекстные задачи способствуют повышению мотивации изучения математики студентами-медиками, выступают средством развития познавательного интереса студентов [11], [15].

5. Рассматриваемые задачи способствуют развитию мышления [10].

Итак, в процессе изучения математического блока дисциплины «Физика, математика» студентами медицинских вузов создаётся возможность познакомить обучающихся с некоторыми типами математических моделей медико-биологических явлений и сформировать умения работать с ними, на основании применения в обучении контекстных задач.

Из вышесказанного можем сделать вывод, что главной задачей применения контекстного подхода в медицинском образовании является разрешение противоречий, возникающих между теоретическим характером учебных дисциплин и умением применять полученные знания в предстоящей профессиональной деятельности врача.

В контекстных математических задачах наглядно отражаются межпредметные связи с биологией, экологией, эпидемиологией, иммунологией, фармакологией, химией и другими профессионально значимыми для медицинского работника дисциплинами, а также раскрываются прикладные аспекты математических знаний в профессиональной деятельности врача. Примеры реализации межпредметных связей посредством использования в процессе обучения математическому модулю дисциплины «Физика, математика» в медицинском вузе контекстных задач представлены ниже (на примере темы «Дифференциальное исчисление» [1, 16, 17 и др.]):

1. Скорость роста популяции задаётся формулой: $v(x) = 0{,}001x \cdot (100 - x)$. Найдите, при каком размере популяции x, скорость будет максимальной. Определите, какова равновесная популяция, то есть популяция, для которой скорость роста равна нулю?

2. В результате химической реакции образуется некоторое вещество. Количество Q этого вещества можно определить по формуле: $Q(t) = 3 + 9t^2 - t^3$, где t – время протекания реакции. Найдите максимальную скорость реакции.

3. Прилегающую к больнице прямоугольную площадку требуется оградить решеткой длиной 120 *м*. Найдите, какими должны быть размеры этой площадки, так чтобы она имела максимальную площадь.

- Реализация базовой математической подготовки в контексте будущей профессиональной деятельности работника здравоохранения;
- Обучение математике должно способствовать развитию качеств личности, необходимых врачу в его будущей профессиональной деятельности;
- Математическая подготовка специалиста-медика направлена на использование полученных знаний при решении задач, возникающих в профессиональной деятельности.

Содержание контекстной задачи по математике при обучении в медицинском вузе и её решение требуют от студентов знаний по специальным дисциплинам медицинской сферы деятельности, тем самым определяют пропедевтический этап изучения понятий специальных предметов. А потому решение контекстных задач должно: способствовать прочному усвоению математических знаний, приёмов и методов; обеспечивать математическое и профессиональное развитие личности студента.

С учётом всего вышесказанного уточним определение контекстной математической задачи для студентов медицинских вузов *как контекстную задачу, содержание которой связано с объектами и процессами медико-биологической природы, а поиск её решения с помощью математического аппарата способствует формированию и развитию исследовательской составляющей профессиональной компетентности будущего работника здравоохранения*.

Сформулируем требования к отбору содержания контекстных задач для студентов медицинских вузов, которые необходимо учитывать преподавателю математики при конструировании таких задач:

- соответствие целям и содержанию математической подготовки студентов-медиков;
- представление межпредметных связей математического раздела и дисциплин профессионального цикла;
- отражение в содержании задач основных элементов будущей медицинской профессии;
- доступность для понимания студентом-медиком профессионального контекста математической задачи;
- актуальность задачи, соответствие современным проблемам медицины, т.е. контекстные математические задачи для студентов-медиков должны иметь прикладной медико-биологический характер для обеспечения личностной значимости обучающихся.

Для того чтобы контекстные математические задачи служили средством формирования исследовательской компетентности у студентов медицинских вузов, необходимо организовать их систематическое и целенаправленное использование в процессе обучения математике.

Математические контекстные задачи могут быть использованы в качестве стержневого средства реализующего формирование общекультурных и профессиональных компетенций студентов-медиков. Рассмотрение контекстной математической задачи в качестве многоаспектного явления в преподавании математики студентам медицинских вузов позволяет сформулировать функции задачного материала в ходе обучения.

1. Использование таких задач позволяет знакомить обучающихся с новыми профессионально значимыми знаниями. Например, в задаче о скорости изменения массы лекарственного препарата имеет место

прессы, жизни зарубежных сверстников и, что особенно важно, побуждает актуализировать приобретенные знания. Формируется способность принимать самостоятельные решения, оценивать свои действия и действия других. Исходя из этого, можно сказать, что игровые методы должны занять достойное место в иноязычном обучении. Как было показано, такая технология, способствуя быстрому освоению и закреплению знаний, ведет к активизации речемыслительной деятельности обучаемых.

Литература:

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. – М., Прогресс, 2016. - С. 53.
2. Болтнева О.Ю. Театральные проекты в преподавании английского языка // Иностранные языки в школе. – 2001. №4. - С. 75.
3. Васильева М.В. Языковые игры на французском языке и лексический материал для их проведения // Иностранные языки в школе. – 2009. №4. - С. 22.
4. Деркач А.А., Щербак С.Ф. Педагогическая эвристика. Искусство овладения иностранным языком. - М.: Педагогика, 1999. - С. 224.
5. Карташова В.Н. Западноевропейские ученые о значимости языкового образования. Вестник Брянского государственного университета. 2016. №3. - С. 221.
6. Лащикова И.И. // Иностранные языки в школе. – 2003. №6. - С. 48.
7. Леонтьев А.А. Совершенствование методики обучения ИЯ в средней общеобразовательной школе. – М., 1998. - С. 121.
8. Муриева М.В. Работа с иноязычными текстами на профильно-ориентированном уровне. В сб.: Наука сегодня: теоретические и практические аспекты. Материалы МНПК: в 2 ч. Н/центр «Диспут». - Вологда, 2017. – С. 108.
9. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М., 2010. - С. 235.
10. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе / Е.И.Пассов. – М.: Просвещение, 1989. - С. 38.
11. Рыжак Н.А. 200 обучающих игр на занятиях иностранным языком. Пособие для преподавателей. - М.: Астрель: АСТ, 2013. - 160 с.
12. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2012. - С. 140.
13. Тохтиева Э.А. Использование дидактических игр на уроках английского языка с целью формирования коммуникативной компетенции учащихся. Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2016. №3. - С. 158.
14. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М., «Просвещение», 1999. - С. 37.

Педагогика

УДК 378.14

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой профессионального образования и управления образовательными системами
Маркова Светлана Михайловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Царева Инесса Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Хамидулин Артем Маратович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Румянцева Наталия Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ РАБОЧИХ И СПЕЦИАЛИСТОВ

Аннотация. В статье исследуются социальные аспекты, связанные с экономическими механизмами, активизацией интеллектуального, духовного потенциала общества, демократизацией жизни, что делает необходимым разработку новой модели процесса профессионального обучения рабочих и специалистов. Решение данной проблемы осуществляется с использованием концепции активизации человеческого фактора, функционирующей на трех уровнях: личностном, коллективном, общества в целом. Также, рассматриваются требования к рабочему научно-индустриального типа производства и к соответствующей профессиональной подготовке.

Ключевые слова: социализация, профессионализация, профессиональное обучение, личность, коллектив, общество.

Annotation. The article explores the social aspects related to economic mechanisms, the activation of the intellectual, spiritual potential of society, the democratization of life, which makes it necessary to introduce a new model of the process of professional training of workers and specialists. The solution of this problem is carried out using the concept of protection from external factors: personal, collective, society as a whole. Also, he considers the requirements for working scientific and industrial production and for the corresponding professional training.

Keywords: socialization, professionalization, vocational training, personality, collective, society.

Введение. Основными ориентирами в разработке социальных аспектов профессионального обучения выступают направления социальных

формирования опыта применения, а также приобретения новых математических знаний для разрешения проблемных ситуаций, которые могут возникнуть как в реальной жизни, так и в профессиональной деятельности медиков. Указанное обстоятельство связано с тем, что посредством контекста преподавателю математики удаётся наглядно показать студентам прикладное значение фундаментальных естественнонаучных знаний и реализовать интеграцию различных предметных областей [2]. Контекстные задачи, контекст которых является предметным, профессиональным и / или развивающим, способствуют формированию у будущих медицинских работников исследовательских умений [3], а, следовательно, и исследовательской компетентности.

Итак, применение контекстных задач в процессе обучения математики студентов медицинских вузов должно быть направлено на формирование способностей обучающихся использовать математические знания в разнообразных ситуациях, требующих для своего разрешения использования различных подходов, размышлений и интуиции. При использовании контекстных задач в процессе обучения математики обеспечиваются всестороннее развитие студентов-медиков, готовность к самостоятельной деятельности и повышение уровня профессионализма будущих специалистов системы здравоохранения [12]. Применение контекстных задач разного уровня сложности позволяет объективно оценить предметную компетентность студента. Особенно важную роль в создании таких задач играет контекст, т.е. само описание ситуации, которое, при необходимости, может сопровождаться рисунками, схемами, графиками, некоторыми статистическими данными и т.д. Для решения задачи, возникающей в этой ситуации, требуются такие важные способности, как: выделить необходимую информацию из текста, определить объекты и математические отношения, создать математическую модель описанной в задаче ситуации, осуществить её преобразования и интерпретировать полученные результаты в терминах и понятиях описанной ситуации [7].

Контекстные задания призваны мотивировать студентов на поиск ответа на поставленную задачу, стимулировать их интерес и создавать условия для применения знаний в ситуациях, способных возникать в повседневной жизни. Контекстные задачи могут предлагать самостоятельный поиск недостающей информации, её обобщение и анализ, что позволяет оценить показатели сформированности качества знаний студентов.

В процессе обучения математике студентов медицинских вузов решение контекстных задач имеет многостороннее значение:

- образовательное (направлено на усвоение математических знаний, умений и навыков);
- практическое (применение математических знаний к решению задач);
- развивающее (развитие логического, абстрактного, аналитического и творческого мышления);
- воспитательное (воспитание настойчивости в преодолении трудностей, потребности в поиске путей выхода из нестандартных ситуаций, развитие самостоятельности в поиске решения задачи) [12].

В применении контекстных задач в процессе преподавания математики студентам-медикам можно выделить три основных цели их использования:

Указанные обстоятельства зачастую приводят к объемной формулировке условий задачи.

7) Для таких задач часто существует много способов решения, которые, однако, имеют разную степень рациональности [18].

Исследователи выделяют несколько типов контекстных задач ([3], [9], [18] и др.). Наиболее часто используемые типы следующие: предметные, межпредметные и практические. Такая классификация указывает на то, что данные, содержащиеся в условии контекстной задачи, должны быть приближены к реальной действительности, а результат, полученный при решении задачи, должен быть актуальным и значимым для студентов.

Отметим особенные моменты процесса решения, присутствующие в контекстной математической задаче:

1. более тщательный анализ текста задачи;
2. анализ текста задачи на избыток и недостаток условий;
3. установление связей с разными разделами математики, с другими учебными дисциплинами и будущей профессиональной областью деятельности;
4. построение математической модели;
5. интерпретация полученного при решении задачи результата [18].

Таким образом, опыт решения контекстных задач «способствует обеспечению такого багажа знаний, который поможет выпускнику, применяя знания, не только находить способы решения различных проблем, но и быстро находить новое решение при изменении ситуации» [18], другими словами, умение решать контекстные задачи может выступать в качестве средства формирования исследовательской компетентности студента.

При составлении контекстных задач по математике преподавателю следует опираться на следующие приёмы:

1. условие задачи составляется на основе использования некоторой ситуации, знакомой студентам из ранее изученных тем других учебных предметов;
2. описываемая ситуация должна обеспечивать возможность комплексной проверки знаний и умений обучающихся, т.е. требовать использования знаний и умений из различных тем и разделов курса математики и профильных дисциплин;
3. в рамках предложенной ситуации должна возникать такая проблема, которая делает действительно необходимым применение математических знаний и методов для её решения;
4. контекст задачи не должен явно подсказывать область знаний и метод, которые нужно использовать для решения поставленной проблемы;
5. условие задачи может включать лишнюю информацию (количественную и/или текстовую), не являющуюся необходимой для разрешения поставленной проблемы;
6. контекст задачи может быть представлен в различных формах;
7. математическая задача, составленная на основе описания некоторой реальной ситуации, по возможности должна иметь более одного решения, из которых хотя бы одно не отвечает этой ситуации (например, требует округления с учетом условия задачи и пр.) [12].

Использование контекстных задач в процессе обучения математике в медицинском вузе призвано обеспечить условия, необходимые для

преобразований: новые экономические механизмы, активизация интеллектуального, духовного потенциала общества, демократизация жизни и др. Необходимость разработки новой модели процесса профессионального обучения рабочих и специалистов особенно актуальна в связи с требованиями, которые предъявляются к рабочему в условиях автоматизированного производства.

Создание модели профессионального обучения связано с анализом тенденций развития прогрессивного научно-индустриального типа производства, функционирование которого невозможно без активизации человеческого фактора, сильной социальной политики. Именно в процессе профессионального обучения рабочих автоматизированного производства возникает необходимость взаимосвязи социальной и экономической функций профессионального образования, общественно-необходимых и производственно-необходимых требований к формированию личности рабочего.

Требования к подготовке рабочих индустриального производства связываются с функциональной подготовленностью к труду (производственно необходимые требования) и с общей социальной развитостью личности (общественно необходимые требования), которые могут существовать как относительно автономные подсистемы формирования личности.

Формирование личности будущих рабочих в условиях непрерывного образования должно осуществляться с позиций целостного подхода к человеку, учитывающего объективные процессы социализации и профессионализации личности.

Формулировка цели статьи. Основной целью статьи является исследование социальных аспектов профессионального обучения будущих рабочих и специалистов с точки зрения автоматизированного и научно-индустриального типа производства через реализацию концепции активизации человеческого фактора.

Изложение основного материала статьи. Взаимосвязь социализации и профессионализации будущих рабочих определяется общей логикой целостного процесса формирования личности. Логика взаимосвязи социализации и профессионализации проявляется через процесс социального самоопределения и процесса профессионального самоопределения человека.

Переход от машинно-ручного и механизированного труда к автоматизированному вызывает взаимосвязь общественно необходимых и производственных требований к подготовке рабочих.

В этой связи в условиях профессионального образования происходит переход от синкретических форм профессионального обучения (ремесленной, доиндустриальный тип социально-технологической организации труда) к институализации профессионального обучения (профессиональная школа, техникум и т.д.) Узкопрофессиональная направленность обучения осуществляется через социализацию и гуманизацию общества и производства, с одой стороны (демократизация, гуманизация труда и т.д.) и гуманизация и гуманитаризация профессионального образования с другой (появление интегрированных форм общепрофессиональной и профессиональной подготовки).

Для индустриального рабочего общественно необходимыми требованиями выступали внешнесистемные (социальные закономерности, социальные цели и

условия, социальные требования к учебной и профессиональной деятельности и т.д.) и внутрисистемные - социальные аспекты содержания обучения, организационные формы учебно-воспитательного процесса, логика процесса обучения.

Для научно-индустриального производства качественно новую социальную функцию выполняют интеллектуальные трудовые функции, проявляющиеся через такие качества личности, как социальная ответственность (т.е. ответственность не только за технологические результаты, но и за социально-экономические последствия производственной деятельности рабочих).

Социальные основы выступают системообразующим фактором процесса профессионального обучения будущих рабочих, что позволяет интегрировать социальные и экономические, социальные и технико-технологические компоненты, требования к рабочему. Для решения данных задач следует использовать концепцию активизации человеческого фактора.

Человеческий фактор определяется как компонент производственных сил, который образуется участием человека в процессе создания материальных и духовных ценностей, удовлетворения социальных услуг и выделяют три уровня проявления человеческого фактора: личностный, коллективный, общественный.

Первый уровень (личностный) характеризуется комплексом способностей личности (общие и специальные способности, управленческие и способности к научно-технической деятельности); системой ценностных ориентаций, отношением к профессиональной деятельности; мотивами и общей направленностью личности; поведением личности в трудовом коллективе.

На втором уровне (коллективном) включенность рабочего в процесс труда определяет развитие его социально-психологической грамотности и производственно-динамические характеристики совместной деятельности.

Третий уровень предполагает включенность личности и коллектива в трудовой процесс, зависящий от самого трудового процесса, организационно-управленческих, технико-технологических, экономических, социально-психологических условий его протекания.

Данный целостный подход к определению человеческого фактора соответствует целостному подходу к формированию личности.

На основе системного подхода к развитию личности выделяются три уровня профессионального становления личности будущего рабочего:

– сущностного развития человека;

– формирования и самореализации личности в профессиональной деятельности;

– регуляции и саморегуляции формирования личности как взаимосвязи процессов социализации и профессионализации человека.

Опыт формирования личности будущего рабочего показывает, что профессиональные умения и навыки формируются в отрыве от социальных основ формирования личности.

Интеграционные процессы обеспечивают расширение социокультурной базы квалификации, которая выступает не только как профессиональная, но и как социальная категория.

Профессиональная подготовка рабочего связывается не только с функциональной подготовленностью, но и с уровнем социальной грамотности,

имеют для студента, т.е. «это не просто адаптация к личности обучаемого, но и способ актуализации его личностного потенциала, пробуждения его смыслопоисковой активности, осознания ценности изучаемого» [6].

По мнению В.А. Далингера [4], под контекстной математической задачей следует понимать задачу, цель которой направлена на разрешение стандартной или нестандартной проблемы (она может быть предметной, межпредметной или практической) с помощью математических знаний. Автор подчёркивает, что отличительной характеристикой рассматриваемых задач является приобретение студентами познавательного и профессионально значимого для обучающегося результатов.

В традиционной математической задаче «математическая проблема» видна в чистом виде, также ясно, какой математический аппарат необходимо применять для её решения. В контекстной же задаче присутствует описание некоторой проблемы, которая должна быть решена; и лишь в процессе поиска решения к обучающемуся приходит понимание того, что нужно применять математические знания и методы. В процессе работы над контекстной задачей студент самостоятельно выбирает нужные знания из различных разделов математики, которые необходимо использовать [12].

В контекстных задачах содержится описание процесса или явления реальной или профессиональной действительности, на фоне которых разворачивается задачная ситуация, для решения которой необходимо применять интегративные знания не только математики, но и других учебных дисциплин, результат решения задачи интерпретируется, согласно контексту.

В.А. Далингер считает, что при решении контекстных задач центром является построение самой математической модели реальной ситуации, описанной в задаче. Построение модели требует высокого уровня математической подготовки и является результатом обучения, который целесообразно назвать общекультурным [4].

Выделяют следующие специфические особенности контекстной математической задачи:

1) Результат решения задачи является значимым (в познавательном, профессиональном, общекультурном плане и др.). Это способствует формированию и развитию познавательной мотивации обучающегося.

2) Задача сформулирована как некая проблема или жизненная ситуация, для её решения нужно воспользоваться знаниями не только из математики, но также и из других учебных дисциплин, и знаниями, приобретенными студентами в повседневном жизненном опыте; на то, какие знания и методы решения, нужно использовать не указывается явно в тексте самой задачи.

3) Представление информации в разной форме (рисунок, таблица, схема, диаграмма, график и т. д.), что требует распознавания объектов.

4) В задаче присутствует указание (явное или неявное) на области использования результата, полученного в процессе решения задачи [3, с. 13; 18].

5) Отметим также, что указанные задачи, по своей структуре могут быть нестандартными, иными словами, в структуре задачи могут быть не определены некоторые её компоненты.

6) Может присутствовать наличие избыточных или противоречивых данных в условии задачи, или напротив, некоторых данных может недоставать.

Annotation. In this article, contextual mathematical problems are considered as a means of forming and developing the research competence of students of medical universities in the process of teaching mathematics. In the article explores the concept of the context task in detail, the features of the contextual mathematical tasks are singled out, the methods of compiling such tasks are determined. The notion of the contextual mathematical task in the teaching of medical students to mathematics is clarified, the purposes of application and the basic functions of such tasks are formulated.

Keywords: context, contextual learning, contextual tasks, research tasks, contextual mathematical tasks, research competence, research activity, medical students, mathematics learning.

Введение. Внедрение новых ФГОС ВО определило необходимость поиска современных педагогических технологий формирования готовности выпускников к проявлению исследовательской самостоятельной деятельности в будущей профессии. В настоящее время признанным эффективным средством освоения и развития как профессионального, так и социального опыта предшествующих поколений для студентов любых вузов, в том числе и медицинских, является технология контекстного обучения. При таком подходе овладение математикой происходит за счёт собственной внутренней мотивации, направленной на познание элементов будущей профессиональной сферы деятельности. Контекстное обучение математике в медицинском вузе можно реализовать посредством включения в учебный процесс контекстных задач. Применение таких задач позволяет объективно оценить предметную (в данном случае математическую) компетентность студентов-медиков.

Формулировка цели статьи. Для достижения сформированной исследовательской компетентности при изучении дисциплин математического цикла студентами медицинских вузов, как планируемого результата обучения математике, обучающимся необходимо приобрести совокупность не только знаний, но и способностей, навыков и опыта в проведении исследования, получении определенного нового знания, создании нового интеллектуального продукта, получении нового решения проблемы и другое. Для реализации этой педагогической цели нужно организовать приобщение студентов-медиков к исследовательской деятельности, которое можно осуществить посредством использования при обучении математике специальных исследовательских контекстных задач и осуществления поиска их решений [5]. Рассмотрение особенностей применения контекстных задач в процессе обучения математике студентов медицинских вузов является целью данной статьи.

Изложение основного материала статьи. Проблемам контекстного обучения посвящены работы А.А. Вербицкого, В.А. Далингера, В.И. Данильчука, Н.С. Пурышевой, В.В. Серикова и др.

Контекстную задачу большинство учёных определяет как задачу мотивационного характера, в условии которой описана конкретная жизненная ситуация, коррелирующая с имеющимся социокультурным опытом учащихся (известное, данное); требованием (неизвестным) задачи является анализ, осмысление и объяснение этой ситуации или выбор способа действия в ней, а результатом решения задачи является встреча с учебной проблемой и осознание её личностной значимости [13]. Другими словами контекстная задача – это задача, ориентированная на тот смысл, который данные феномены

характеризующейся такими качествами личности как культура, гражданская позиция и др.

Исследование взаимосвязи процессов социализации и профессионализации личности в период обучения будущего рабочего характеризуется более длительным этапом и представляет собой процесс формирования мировоззренческих потребностей личности и ее самоопределения.

Процесс профессионализации характеризуется более короткими периодами. Профессионализация может не только ускорить процесс развития личности в социальном направлении, но и может привести к социальной неустойчивости личности, более длительному периоду ее самоопределения. Это может привести к негативным социальным и экономическим последствиям.

В этой связи, общую логику процесса развития личности можно рассматривать как основу взаимосвязи социализации и профессионализации будущего рабочего.

С точки зрения социальных основ развития личности, роли человеческого фактора производства важным становится основа разделения труда в автоматизированном производстве. Разделение труда в этом типе производства осуществляется через разделение технологических функций: основными и подготовительными.

Интеграция физических и интеллектуальных функций осуществляется в таких требованиях к рабочему, как формирование способности к диагностике, деление неисправности оборудования, способность принятия решения в процессе эксплуатации оборудования. Таким образом, значение технологических функций повышается и с точки зрения роли человеческого фактора производства.

У рабочих, ориентированных на высококвалифицированный труд проявляется профессионально-творческого типа активность; а для рабочих не высокого уровня образованности проявляющих продуктивно-инициативный тип активности, например рационализаторство.

В условиях научно-производственного типа производства наука превращается в непосредственную производительную силу. Интеграция производственной и научной деятельности осуществляется на основе активизации человеческого фактора.

В связи с этим общим критерием изобретательской деятельности и научного открытия становится творчество.

Таким образом, более широкое понимание творческой активности, как целостного проявления личности рабочего непосредственно опирается на фундаментальные основы концепции активизации человеческого фактора.

Широта профессиональной активности, как показатель её зрелой формы является выражение богатства и структурированности мотивационной сферы личности рабочего. Узкая мотивация связана с материальным вознаграждением. В настоящее время имеет место тенденция перехода от мотивов общественной значимости труда к борьбе мотивов между материальными стимулами и самовыражением личности.

Таким образом, целостный личностно-деятельностный подход к анализу профессиональной деятельности – профессиональной активности позволяет сделать следующие выводы:

- целостный личностно-деятельностный подход должен использоваться в качестве одной из ведущих методологических основ при разработке модели профессионального обучения, так как позволяет разрабатывать операциональные понятия, процедуры и характеристики, необходимые для взаимосвязи эмпирического и теоретического уровня исследования;

- профессиональная деятельность квалифицированного рабочего индустриального производства отличается от профессиональной деятельности рабочего автоматизированного производства в содержании творческих компонентов, что делает необходимым социальное определение творчества для разработки методологических основ профессионального обучения;

- одним из эмпирических показателей развития рабочего автоматизированного производства является широта и структурированность мотивационной сферы. Необходимо учитывать закономерности структурирования мотивационной сферы в целях разработки социально-психологических основ подготовки рабочих автоматизированного производства, а также взаимосвязь социальных и экономических стимулов.

Научно-индустриальный тип производства требует более широкого понимания творчества как профессиональной активности. Творческой можно назвать и деятельность по созданию нового, и деятельность по воспроизводству старого, связанного с логикой развития человека и общественного развития.

Социологические концепции профессиональной активности рабочих охватывают первичный - личностный - уровень структуры человеческого фактора.

На втором уровне - коллективном - реализуются экономические механизмы коллективной зависимости в структуре производства. Механизмы коллективообразования связываются с процессами интеграции и дифференциации в социально-профессиональной структуре общества. Важным является признание приоритета социальной направленности общественного развития активизация человеческого фактора, гуманизации и идеологизации социальной, экономической, политической и духовной жизни общества. Анализ взаимосвязи и взаимопроникновения общественно необходимых и производственно необходимых требований к подготовке кадров в системе профессионального образования делают приоритетными общественные необходимые требования, их системообразующие функции по отношению к производственно-необходимым требованиям к подготовке рабочих.

Однако, в профессиональном обучении присутствуют технократические тенденции, как в решении технико-технологических и социально-политических проблем развития производства и общества, так и в подготовке рабочих кадров. Эмпирическое решение данных проблем происходит через оснащение процесса обучения современными техническими средствами, что не делает возможным решать сущностные проблемы приоритета социальной направленности профессионального обучения и воспитания будущих рабочих.

Системообразующая функция общественнно необходимых требований должна быть раскрыта через выявление социальных аспектов технико-технологических концепций развития производства в связи с глобальным воздействие техногенных факторов на природу и общество.

Возникает необходимость выявления форм взаимодействия технологических требований и социальных требований к рабочему,

Литература:

1. Александров Е.П., Воронцова М.В. Проблемы адаптации студентов к образовательной среде вуза и профессии // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=15047 (дата обращения: 27.09.2017).
2. Вербицкий А.А., Платонова Т.А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации. М., 1996.
3. Коларькова О.Г. Профессиональное самоопределение иностранных студентов в условиях педагогического вуза: дис. … канд. пед. наук. Н. Новгород, 2010. 261 с.
4. Повшедная Ф.В. Методологические основы профессионального самоопределения будущего учителя: Монография. Н.Новгород: Изд-во НГПУ, 2002. 166 с.
5. Чикина Т.Е. Адаптивное обучение первокурсников // Высшее образование в России. 2009. № 6. С. 143-145.
6. Чикина Т.Е., Коларькова О.Г. Адаптация как одно из условий формирования профессиональной компетентности // Проблемы современного педагогического образования. ФОАУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского». 2017. № 55-9. С.233-240.
7. Чикина Т.Е., Коларькова О.Г. Социально - педагогические условия адаптации студентов первого курса // Современные исследования социальных проблем (электронный журнал). 2015. № 9 (53). С. 607-626.

Педагогика

УДК: 372.851

старший преподаватель Шмонова Марина Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Рязанский государственный медицинский университет имени академика И. П. Павлова» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Рязань)

КОНТЕКСТНЫЕ МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

Аннотация. В данной работе рассматриваются контекстные математические задачи как средство формирования и развития исследовательской компетентности студентов медицинских вузов в процессе обучения математике. Подробно разобрано понятие контекстной задачи, выделены особенности контекстной математической задачи, определены приёмы и методы составления таких задач. Уточнено понятие контекстной математической задачи при обучении математике студентов-медиков, сформулированы цели применения и основные функции таких задач.

Ключевые слова: контекст, контекстное обучение, контекстные задачи, исследовательские задания, контекстные математические задачи, исследовательская компетентность, исследовательская деятельность, студенты-медики, обучение математике.

деятельности (учебно-познавательная, спортивная, художественно-эстетическая, научно-исследовательская и др.).

Индивидуально-личностный а*спект* адаптации характеризует готовность студента к продолжению образования в вузе, связан с поиском личности ценностно-смыслового основания своей деятельности, включает ответственность и самостоятельность в принятии решений, оценку самого себя, своих возможностей и качеств, формирование общеучебных умений, лежащих в основе учебной деятельности в вузе, способность к рациональной организации труда и рефлексии.

Для решения проблем индивидуально-личностного аспекта адаптации необходима разработка соответствующей педагогической технологии обучения и факультативного курса, который должен раскрывать специфику обучения в педвузе, помогать первокурснику в формировании умений учиться (писать конспект лекций и реферат, готовиться к учебному занятию, к экзаменам, рационально распределять личное время и т.п.).

Учебно-профессиональный аспект адаптации первокурсника характеризуется мотивационно-ценностным отношением студента к учению и будущей профессии, субъектностью студента в учебной деятельности, системой личностно и профессионально значимых знаний и качеств личности, способностью к рациональной организации умственной деятельности, формированием специальных предметных умений, необходимых для будущей профессиональной деятельности.

Для создания условий учебно-профессиональной адаптации первокурсников необходимо при проектировании учебно-воспитательного процесса учесть возможности структурирования содержания конкретных учебных дисциплин, важным представляется блочно-модульное структурирование содержания учебного материала, выявление в каждом модуле целей, конструирование и использование диагностических заданий на каждом этапе изучения нового модуля. Нужен отбор форм, методов и приемов обучения, способствующих усвоению содержания конкретной учебной дисциплины. В качестве средства для освоения учебной информации студентами перспективной может быть разработка печатной основы для представления учебного материала практического занятия в виде модулей.

Выводы. Таким образом, своевременная адаптация к новым условиям вуза, повышает эффективность профессионального самоопределения студентов, которое является одним из важнейших этапов процесса их развития и совершенствования, самореализации, достаточно сложным по своей структуре и содержанию. Профессиональное самоопределение студентов в вузе мы рассматриваем как личностно-ориентированный процесс, направленный на формирование у каждого студента своей индивидуальной позиции, на развитие способности к самообразованию в профессиональной деятельности. Умение самоопределиться, сделать собственный выбор, найти свое место в жизни общества способствует проявлению своей индивидуальности, формированию таких важнейших личностных и профессиональных качеств будущего специалиста как увлеченность профессией, способность к сотрудничеству, интеллигентность, духовная культура, профессиональная компетентность, мобильность, потребность в самообразовании и самовоспитании.

определяющих уровень социальной ответственности за результаты своей деятельности.

Признание приоритета социально необходимых требований в структуре подготовки будущих рабочих связывается с перестройкой взаимосвязи всех компонентов процесса обучения (мотивационно-целевых, организационно-деятельностный, оценочно-контрольных, логико-информационных) на основе новой стратегии процесса обучения, в котором основой для овладения профессией является интеллектуальная, нравственная и политическая грамотность личности рабочего.

Выводы. Таким образом, важным становится использование многообразных форм социального развития личности, формирования положительной социальной направленности развития будущих рабочих, участие в социокультурных и научно-технических комплексных программах, развитие форм индивидуальной ответственности в процессе обучения.

Социальное развитие, развитие интеллектуальных способностей у будущих рабочих связывается с формированием методологических знаний, познавательной, профессиональной и социальной саморегуляции и самооценки обучающихся, т.е. развития мышления, социальной деятельности.

Интенсификация обучения обеспечивается также созданием имитационных моделей производственных и социально-производственных ситуаций, воспроизводящих производственные и социальные процессы.

Литература:

1. Александрова Н.М. Структура профессиональной деятельности педагога и основания ее оценивания // Человек и образование. 2012. № 3 (32). С. 41-45.

2. Александрова Н.М., Ламанова Л.А. Профессиональная деятельность педагогов: теоретический и практический аспекты исследования // Современное образование. 2015. № 4. С. 156-173.

3. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Политеоретические основы профессионально-педагогического образования // Вестник Мининского университета. 2016. № 3 (16). С. 2.

4. Маркова С.М., Цыплакова С.А. Профессиологические основы профессионально-педагогического образования // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 1. С. 38-43.

Педагогика

УДК:796

доцент Мещеряков Сергей Петрович
ФГБОУ ВПО Российский государственный университет
нефти и газа (национальный исследовательский университет)
имени И. М. Губкина (г. Москва);
старший преподаватель Мещерякова Лидия Петровна
ФГБОУ ВПО Российский государственный университет
нефти и газа (национальный исследовательский университет)
имени И. М. Губкина (г. Москва)

ПРИМЕНЕНИЕ ЧЕЛНОЧНОГО БЕГА 4-Х-10 МЕТРОВ В КОМПЛЕКСНЫХ ПОКАЗАТЕЛЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассматривается накопленный опыт по разработке и внедрению челночного бега 4 х 10 метров для тестирования быстроты в условиях спортивного зала.

Ключевые слова: челночный бег 4 х 10 метров, тестирование, быстрота, комплексные показатели, физическая подготовленность, шкалы, оценки, нормы, студенты.

Annotation. The article discusses the experience in the development and implementation of Shuttle running 4 x 10 meters for testing of fastness in conditions of a sports hall.

Keywords: shuttle run 4 x 10 meters, testing, physical quality, speed, scales, scores, norms, and students.

Введение. В середине 90-х годов на кафедре физического воспитания и спорта возникла необходимость в выборе способа тестирования быстроты в условиях спортивного зала для осеннего семестра. Был опробован вариант челночного бега 10х10 метров, применяемый для тестирования на военной кафедре. Этот вариант был отвергнут из-за его малой пропускной способности на одном учебном занятии даже на сравнительно небольших учебных потоках. Для тестируемого, выполняющего этот вариант теста, возможна была лишь одна попытка, а при его выполнении возможны падения и определяет он не столько быстроту, сколько скоростную выносливость.

В то же время на мужском отделении общей физической подготовки нами был опробован описываемый в данной статье вариант челночного бега 4х10 метров. В конце весеннего семестра 1994/1995 учебного года, перед выходом на стадион студенты 1 – 4 курсов выполнили по одной попытке челночного бега 4х10 метров, затем на одном из первых занятий на стадионе пробежали на время 40 метров с высокого старта, а при выполнении зачетного тестирования пробежали 100 метров.

При обработке трех полученных результатов у 274 студентов были получены следующие коэффициенты корреляции:

4х10 и 100 метров – 0,71;

4х10 и 40 метров – 0,79;

40 и 100 метров – 0,89.

логике и доказательной базе преподавателя. К такой моноактивности, к тому же распределенной в значительных масштабах времени, подавляющее большинство первокурсников, разумеется, еще не готовы; они устают, непроизвольно отвлекаются, упуская узловые моменты не только в информационной базе, но и в системе логических доказательств.

Кроме того, сильное отрицательное влияние на качественные показатели учебной работы, как отмечается в исследовании Е.П.Александрова и М.В Воронцовой, оказывают укоренившиеся привычки к понуканию, волевому диктату извне (как к основному или даже как к главному стимулу учебной активности), волевая аморфность и слабо выраженное чувство ответственности. Большинство авторов, уделивших внимание рассматриваемой проблеме, справедливо подчеркивают, что затруднения в адаптации к образовательной среде вуза в подавляющем числе случаев связаны не с недостаточностью интеллектуальных потенциалов студентов, а с неопределенностью мотивационно-смысловой детерминанты учебной активности [1].

Понятно, что переход в социокультурную среду вуза неизбежно связан с серьезной экзистенциальной перестройкой. Ведь даже хорошо знакомые первокурсникам еще по школьному обучению учебные дисциплины в среде вуза и содержательно, и методически трансформируются, а, следовательно, предполагают определенную перестройку смысловой системы, стратегических и тактических линий учебной активности. Этим и опосредуется необходимость организации психолого-педагогической поддержки в формировании смысложизненной концепции студента как самосозидающего субъекта, осуществляющего осознанный выбор своего жизненного пути [1].

Под *адаптацией первокурсников* к обучению в вузе мы будем понимать процесс и результат приспособления студентов к организации и осуществлению учебного процесса в вузе: к новой структуре (вуз, факультет, группа, кафедра), к новым формам и методам обучения и учебной деятельности, к новой социальной среде (учебный коллектив студентов, коллектив преподавателей), к изучению конкретных учебных дисциплин [5].

Проведенное нами исследование показало, что проблему адаптации студентов к условиям вуза следует решать в комплексе, и позволил выделить следующие взаимосвязанные аспекты адаптации первокурсников к образовательному процессу в вузе, оказывающие влияние на формирование жизненного самоопределения студентов: социально-личностный, индивидуально-личностный и учебно-профессиональный [7].

Социально-личностная составляющая жизненного самоопределения студента как аспект его адаптации отражает усилия личности по самореализации и саморазвитию в новой социальной среде, по становлению характера поведения относительно выработанных в вузе норм и установок, по определению своего отношения к социально-значимым и общечеловеческим ценностям.

Выявленные проблемы социально-личностного аспекта адаптации первокурсников к обучению в вузе требуют разработки социально-личностной программы адаптации, являющейся неотъемлемой частью системы воспитательной работы в вузе. Реализация такой программы должна быть ориентирована на активное включение первокурсников в различные виды

условий, обеспечивающих интенсификацию процесса профессионального самоопределения студентов:

- ранее (с первого курса) поэтапное включение студентов в учебно-познавательную и научно-исследовательскую деятельность;
- создание развивающей образовательной среды вуза;
- технологизация процесса профессионального самоопределения студентов.

Именно в этих условиях, на наш взгляд, профессиональное самоопределение студентов помогает осознать сущность и социальную значимость выбранной ими профессии, позволяет быть ответственным за выполняемую работу, быть способным к приобретению новых знаний, самосовершенствованию в профессиональной деятельности.

Однако все это возможно, если вхождение студентов в профессию проходит поэтапно, поэтому нами выделены четыре взаимосвязанных этапа развития процесса профессионального самоопределения студентов в условиях педвуза:

I этап – адаптационный. Студенты знакомятся с выбранной специальностью, адаптируются к образовательной среде вуза;

II этап – формирующий. Представляет собой процесс углубления и систематизации психолого-педагогических и специальных знаний, практических умений и навыков, опыта, ценностных ориентаций, самопознание и самоутверждение по отношению к выбранной профессии;

III этап – практико-ориентированный. Студенты овладевают методикой и техникой применения психолого-педагогических знаний, умений и навыков; учатся творческому подходу к решению задач, анализу педагогических ситуаций и своих действий;

IV этап – корректирующий. Полученные знания и умения превращаются в обоснованные формы профессионального поведения; определяются цели и пути собственной профессиональной деятельности.

Достижение цели профессионального самоопределения студентов в условиях российского вуза реализуется содержанием педагогического образования на всех четырех этапах, которое представляет собой последовательную цель: теоретические знания – учебные упражнения в их применении – использование полученных знаний в реальной практике.

В рамках данной статьи рассмотрим реализацию первого и, на наш взгляд, важнейшего этапа в формировании профессионального самоопределения – этапа адаптации студентов к среде вуза.

В исследовании ученых установлено, что до 30% от набора первокурсников не готовы к новой для них системе организации учебного процесса, что и является провоцирующим фактором для повышенного уровня тревожности и даже различных функциональных расстройств [1].

Образовательная система вуза имеет существенные, если не принципиальные, отличия от применяемой в общеобразовательной школе классно-урочной системы. Среди используемых в вузе организационных форм учебной работы (лекции, семинары, коллоквиумы, лабораторные работы, научно-исследовательская работа, практики и др.) едва ли не самой сложной формой обучения для первокурсников являются лекции. Лекция обычно посвящена объемному, теоретически сложному содержанию и рассчитана на наличие сознательной интеллектуальной активности студентов, следующей

Полученные коэффициенты корреляции свидетельствовали о том, что результаты в челночном беге почти на 2/3 зависят от быстроты, так как бег на 40 метров является тестом для определения именно быстроты.

В осенних семестрах 1995/1996 и 1996/1997 были протестированы студентки отделения оздоровительной гимнастики и студенты отделения общей физической подготовки. Коэффициент корреляции результатов 247 студенток составил 0,71, а у 375 студентов – 0,74, что свидетельствовало о высокой надежности используемого в семестровой аттестации теста. Тогда же была разработана рабочая версия 5-балльной шкалы оценок результатов тестирования [5].

Постепенно челночный бег стал вводиться в семестровое тестирование других отделений, а с введением в 2007 году в университете рейтинговой системы аттестации студентов он стал обязательным для всех учебных отделений и входит в комплексную оценку физической подготовленности студентов в осенних семестрах. Попутно тест прошел проверку на согласованность [1, 29].

Формулировка цели статьи. Обосновать достоверность предлагаемого варианта тестирования быстроты в условиях спортивного зала и предложить различные варианты его оценки. Оценить равнозначность оценок тестирования в челночном беге с другими видами тестирования, входящими в комплексные показатели семестровой аттестации.

Изложение основного материала статьи. С 2008 года на кафедре физического воспитания и спорта, в рамках работы по учебно-методической теме «Мониторинг физической подготовленности студентов» стала формироваться база данных результатов зачетного тестирования по семестрам. Для разработки равнозначных требований по тестам, оцениваемым в разных единицах измерения, использовались результаты только тех студентов, которые имели все результаты осеннего и весеннего тестирования. Обрабатывались средние показатели по каждому тесту за весь период обучения. По окончании каждого учебного года база данных пополняется, проводится перерасчет и, при необходимости, таблицы оценок корректируются. Таблицы оценок результатов тестирования разработаны по показателям 3101 студентки и 5607 студентов поступивших в университет с 2008 по 2014 годы и прошедших полный курс обучения [4].

Условия выполнения челночного бега 4х10 метров. От середины зала откладывается отрезок в 10 метров (на метр больше половины длины волейбольной площадки) и устанавливаются два набивных мяча 3 или 5 кг. Старт и финиширование проводится по средней линии зала. Тестируемый студент принимает положение высокого старта с обязательным касанием мяча одной рукой. По команде стартера он пробегает по кратчайшему пути до мяча, касается его одной рукой, проворачивается на 180° и ещё трижды преодолевает отрезок. Финиширование проводится без заключительного касания. Секундомер на старте включается в момент отрыва руки стартующего от мяча и выключается в момент пересечения стартовой линии. Точность измерения до 0,01 секунды. Тестируемые выполняют по списку группы первую попытку и, в той же последовательности – вторую. Засчитывается результат лучшей из попыток.

После проверки полученных результатов тестирования на нормальность распределения были рассчитаны величины среднего значения и стандартного

отклонения [3, 184] (таблица 1). По ходу расчета результаты, выходящие за границы X±3σ, отбрасывались, как случайные или ошибочные.

Таблица 1

Исходные данные для расчета оценочных таблиц

	Женщины	Мужчины
n	3090	5591
M±3σ	99,6	99,7
M±2σ	95,3	95,5
M±σ	68,4	68,1
M±m	11,41±0,01	9,60±0,01
σ	0,54	0,42
V	4,8	4,4
p	<0,01	<0,01

Далее был проведен расчет возможных градаций оценок для последующего использования перцентильной шкалы [2, 37] (таблица 2).

Таблица 2

Возможные градации оценок

Оценка	Женщины сек.	Мужчины сек.
Очень высокая	<10,32	<8,76
Высокая	10,87	9,18
Выше средней	11,14	9,39
Средняя	11,68	9,81
Ниже средней	11,95	10,02
Низкая	12,50	10,44
Очень низкая	>12,50	>10,44

Для оценки результатов тестирования нами определён диапазон M±2σ (95% от всех результатов тестирования). Исходя из полученных результатов, были разработаны 5 и 10 балльные шкалы оценок (таблица 3).

индивидуального стиля жизни, частью которого является профессиональная деятельность.

Теоретический анализ работ Журкиной А.Я., Повшедной Ф.В., Пряжникова Н.С., Чистяковой С.Н. и др. показал, что профессиональное самоопределение будущего специалиста является одним из важнейших этапов процесса развития личности, достаточно сложным по своей структуре и содержанию. Профессиональное самоопределение студентов мы рассматриваем как длительный, динамичный, целостный процесс вхождения в профессию, результат выбора и проектирования будущей профессиональной деятельности, основными структурными компонентами которого являются:

- *мотивационно-ценностный компонент*, обеспечивающий направленность на профессиональную деятельность и включающий в себя: интерес к профессиональной деятельности, понимание ее ценности, желание и стремление заниматься этой деятельностью в будущем, осознание общественной и личностной значимости выбранной профессии, мотивы овладения знаниями, умениями и навыками;

- *гносеологический компонент*, обеспечивающий понимание сущности профессиональной деятельности и профессионального самоопределения, в частности;

деятельностно-практический компонент, обеспечивает управление процессом профессионального самоопределения и включает следующие умения: самостоятельно приобретать и применять на практике психолого-педагогические знания и осведомленность о современном состоянии психологии и педагогики, передового опыта; использовать современные технологии; ставить и решать проблемные задачи; проектировать развитие своей деятельности;

- *рефлексивно-оценочный компонент* обеспечивает осознание будущим специалистом смысла своей профессии и включает умения анализа и оценки собственной профессиональной деятельности и себя как субъекта этой деятельности;

- *личностный компонент* позволяет выделить следующие личностные характеристики: самостоятельность, широкий кругозор, креативность, активность, профессиональное мышление, гибкость и оригинальность мышления, сенситивность ко всему новому и др.

Ф.В. Повшедная, исследуя проблемы профессионального самоопределения будущего учителя в условиях педагогического вуза, отмечает, что студенты, пришедшие сегодня в вуз, относятся к новому поколению, они независимы, свободно и откровенно высказывают свое мнение, открыты в диалоге с преподавателем, требуют уважения к своей позиции. Современные студенты с позиции рыночной экономики относятся к явлениям повседневной жизни и при этом ориентированы на здравый смысл и общечеловеческие ценности [3]. В то же время, в исследованиях А.А. Вербицкого и Т.А. Платоновой установлено, что, несмотря на такие серьезные изменения в студенческой среде, чаще всего студенты-первокурсники слабо знают себя, свои склонности, зачастую не уверены в том, нужна ли им та профессия, для обучения которой они пришли в университет [2, с. 14].

Исследуя специфику профессионального самоопределения студентов в условиях российского педвуза, нами выявлена совокупность педагогических

механический перенос стереотипов и моделей поведения, сложившихся на предшествующих этапах обучения, в новые образовательные условия, что в образовательной среде вуза нередко оказывает негативное влияние.

Одновременно следует указать на иллюзорность представлений абитуриентов о будущей профессии. В исследованиях некоторых ученых отмечается, что реальный интерес к профессии проявляют лишь 47% абитуриентов, а 40% - обнаруживают к ней негативное отношение, то есть, выбирая профессию, едва ли не половина абитуриентов руководствуется не связанными с профессиональной самореализацией установками, лишь 46,7% первокурсников сознательно делают свой профессиональный выбор. Остальные либо не определились в выборе (23,9%), либо делают выбор под давлением каких-либо обстоятельств жизни (29,4%). Удивительно то, что ситуация мало изменяется и «на выходе»: лишь 51% завершающих курс обучения студентов обнаруживают высокий и достаточный уровни развития ценностно-смысловых установок в отношении приобретаемой профессии. В связи с этим, проблемы дидактической и профессиональной адаптации студентов в системе высшего профессионального образования составляют актуальное поле педагогической рефлексии [1].

Отсутствие преемственности в формах и методах работы при переходе из школы в вуз создает препятствие для взаимопонимания студентов и преподавателей, вследствие чего процесс обучения не носит характера диалога, который необходим для эффективного развития личности студента. В психологическом плане это ведет к тому, что часть способных студентов теряет веру в свои силы и процесс адаптации замедляется [6]. Задача адаптации – мобилизовать «ресурсы» первокурсника для ценностного жизненного самоопределения в целом и для их профессионального самоопределения в частности.

Формулировка цели статьи. Указанные выше противоречия обусловили проблему исследования: как с позиции современной педагогической науки должен быть построен и реализован учебно-воспитательный процесс студентов в начальный период обучения в вузе, чтобы способствовать формированию профессионального самоопределения будущих специалистов?

Цель статьи: определить социально-педагогические условия построения учебно-воспитательного процесса, обеспечивающего эффективную адаптацию студентов к обучению в вузе и способствующего формированию их профессионального самоопределения.

Изложение основного материала статьи. Понятие «профессиональное самоопределение» в психолого-педагогической науке рассматривается в тесной взаимосвязи с общим процессом самоопределения и самореализации личности. В настоящее время сложились следующие основные подходы к процессу профессионального самоопределения:

- социологический подход, когда профессиональное самоопределение рассматривается как серия задач, которые ставит общество перед личностью;
- социально-психологический подход, когда профессиональное самоопределение рассматривается как процесс поэтапного принятия решений личностью и согласования собственных предпочтений и потребностей общества;
- дифференциально-психологический подход, когда профессиональное самоопределение рассматривается как процесс формирования

Таблица 3

5 и 10-балльные шкалы оценок результатов тестирования

5-балльная шкала			10-балльная шкала		
Баллы	Женщины	Мужчины	**Баллы**	Женщины	Мужчины
5	10,85	9,20	**10**	10,30	8,75
4	11,15	9,40	**9**	10,55	8,95
3	11,70	9,80	**8**	10,80	9,15
2	11,95	10,00	**7**	11,05	9,30
1	12,50	10,45	**6**	11,30	9,50
			5	11,50	9,70
			4	11,75	9,90
			3	12,00	10,05
			2	12,25	10,25
			1	12,50	10,45

Комплексные показатели семестровой аттестации определяются по сумме трех тестов.

В осеннем семестре:

- челночный бег 4х10 метров (мужчины и женщины);
- прыжок в длину с места (мужчины и женщины);
- подтягивание на перекладине (мужчины);
- поднимание туловища за минуту (женщины).

В весеннем семестре:

- бег 100 метров (мужчины и женщины);
- бег 2000 метров (женщины);
- бег 3000 метров (мужчины);
- подтягивание на перекладине (мужчины);
- поднимание туловища за минуту (женщины).

Четыре из пяти тестов, входящих в зачетные комплексы семестровой аттестации студентов давно известны и отработаны. Они присутствуют в программах для высших учебных заведений и в комплексе ГТО. Челночный бег 4х10 метров, как и любой новый разработанный и вводимый в аттестацию тест требовал своего обоснования на надежность и равнозначность оценок с традиционными тестами.

Для более точной оценки результатов тестирования нами разработана 100-балльная шкала по формуле ГЦОЛИФК [1, 42]. Она применяется для расчета комплексных показателей тестирования и для мониторинга физической подготовленности студентов. Формула ГЦОЛИФК при компьютерной обработке базы данных позволяет быстро пересчитать комплексные показатели физической подготовленности студентов за прошедшие годы, если в таблицы оценки результатов тестирования вносились коррективы. Физическая подготовленность студентов оценивается по сумме баллов в трех тестах (таблицы 4 и 5).

Таблица 4

Таблица оценки результатов тестирования у женщин

Баллы	4х10 м (сек.)	Длина с/м (см.)	Подн. туло-вища (раз)	100 м (сек.)	2000 м (мин. сек.)	Баллы	4х10 м (сек.)	Длина с/м (см.)	Подн. туло-вища (раз)	100 м (сек.)	2000 м (мин. сек.)
100	10,30	200	56	15,00	9.05	**50**	11,41	-	42	17,37	11.09
99	10,32	-	-	15,05	9.07	**49**	11,43	169	-	17,42	11.11
98	10,34	199	55	15,09	9.10	**48**	11,46	168	-	17,47	11.14
97	10,37	-	-	15,14	9.12	**47**	11,48	-	-	17,52	11.16
96	10,39	198	-	15,19	9.15	**46**	11,50	167	41	17,56	11.19
95	10,41	197	-	15,24	9.17	**45**	11,52	-	-	17,61	11.21
94	10,43	196	54	15,28	9.20	**44**	11,54	166	-	17,66	11.24
93	10,46	-	-	15,33	9.22	**43**	11,57	165	40	17,71	11.26
92	10,48	195	-	15,38	9.25	**42**	11,59	-	-	17,75	11.29
91	10,50	-	-	15,43	9.27	**41**	11,61	164	-	17,80	11.31
90	10,52	194	53	15,47	9.30	**40**	11,63	-	-	17,85	11.33
89	10,54	193	-	15,52	9.32	**39**	11,66	163	**39**	17,90	11.36

Педагогика

УДК: 378.02

кандидат педагогических наук Чикина Татьяна Евгеньевна
Нижегородская академия МВД России (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук Коларькова Оксана Геннадьевна
Приволжский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия» (г. Нижний Новгород)

АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ К СРЕДЕ ВУЗА КАК ВАЖНЫЙ ЭТАП В ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема адаптации студентов к обучению в вузе и ее влияние на формирование профессионального самоопределения обучаемых. Авторы статьи рассматривают условия организации учебно-воспитательного процесса, позволяющие оптимизировать адаптацию студентов к среде вуза, и тем самым способствующие их профессиональному самоопределению.

Ключевые слова: самоопределение, профессиональное самоопределение, адаптация, учебно-воспитательный процесс.

Annotation. The article deals with the problem of students' adaptation towards training at higher school and its influence on formation of their professional self-determination. In the article the authors highlight conditions of organizing educational process which are sure to optimize students' adaptation to higher school surroundings and thereby contributing to their professional self-determination.

Keywords: self-determination, professional self-determination, adaptation, educational process.

Введение. В современных социально-экономических условиях проблема самоопределения личности и профессионального самоопределения студентов становится все более актуальной, одной из приоритетных в образовательной политике различных государств. Это связано с тем, что рынок труда непредсказуем, динамичен; требования к специалистам усиливаются, изменяются, становятся более жесткими.

В условиях глобализации образования значительно повышаются требования к уровню профессиональной компетенции специалистов, их самоутверждению и самореализации.

При этом целостное профессиональное самоопределение студентов обусловлено потребностями общества, которому нужен специалист, владеющий не только психолого-педагогическими и предметными знаниями, но, прежде всего, профессионал, умеющий ставить и решать сложные задачи, самостоятельно принимать ответственные решения, быть мобильным, самостоятельным, субъективно готовым к непрерывному самообразованию, личностному и профессиональному самосовершенствованию.

В то же время, опыт многих исследований свидетельствует о том, что подавляющее большинство абитуриентов искренно убеждено, что вуз - это учреждение, подобное общеобразовательной школе, но только ориентированное на определенную профессию. Такое убеждение способствует формированию у будущих студентов психологических установок на

- недостаточная готовность субъектов образовательных отношений к инклюзии как форме образования, способствующей развитию социокультурной компетентности субъектов образования;
- формальный подход к определению готовности инклюзивной образовательной среды вуза к развитию социокультурной компетентности студентов;
- излишняя фасилитация жизнедеятельности субъектов инклюзивного социально-образовательного пространства;
- фиксация внимания только на нуждах студентов, имеющих ОВЗ и /или инвалидность, и их родителей;
- занижение роли социально-образовательной среды вуза в личностном развитии субъектов образовательной инклюзии.

Выводы. Являясь одним из направлений деятельности по реализации модели инклюзивной образовательной среды, способствующей развитию социокультурной компетентности субъектов, модерация направлена на создание условий формирования единого социокультурного – *инклюзивного* - мышления и поведения всех субъектов инклюзивного образовательного процесса. Она ориентирована на взаиморазвитие и приращение их социокультурного опыта, построение системы отношений, благоприятных для развития и совершенствования социокультурной компетентности всех субъектов образования; на реализацию социально-педагогических и организационно-технологических механизмов управления непрерывным развитием социокультурной компетентности каждой личности в условиях инклюзивного образования.

Литература:

1. Романова Г.А Проблемы развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивного образования [Текст] / Г.А.Романова // Вестник РМАТ: Российская международная академия туризма. - 2016. - № 1. - с. 98-102.

88	10,57	-	-	15,57	9.35	**38**	**11,68**	**162**	-	**17,94**	**11.38**
87	10,59	192	52	15,62	9.37	**37**	11,70	-	-	17,99	11.41
86	10,61	-	-	15,66	9.40	**36**	11,72	161	-	18,04	11.43
85	10,63	191	-	15,71	9.42	**35**	11,74	-	38	18,09	11.46
84	10,66	190	-	15,76	9.45	**34**	11,77	160	-	18,13	11.48
83	10,68	-	51	15,81	9.47	**33**	11,79	159	-	18,18	11.51
82	10,70	189	-	15,85	9.50	**32**	11,81	-	37	18,23	11.53
81	10,72	188	-	15,90	9.52	**31**	11,83	158	-	18,28	11.56
80	10,74	-	-	15,95	9.54	**30**	11,86	-	-	18,32	11.58
79	10,77	187	50	16,00	9.57	**29**	11,88	157	-	18,37	12.01
78	10,79	-	-	16,04	9.59	**28**	11,90	156	36	18,42	12.03
77	10,81	186	-	16,09	10.02	**27**	11,92	-	-	18,47	12.06
76	10,83	**185**	**49**	16,14	10.04	**26**	11,94	155	-	**18,51**	**12.08**
75	**10,86**	-	-	**16,19**	**10.07**	**25**	**11,97**	-	-	18,56	12.11
74	10,88	184	-	16,23	10.09	**24**	11,99	**154**	**35**	18,61	12.13
73	10,90	-	-	16,28	10.12	**23**	12,01	153	-	18,66	12.16
72	10,92	183	48	16,33	10.14	**22**	12,03	-	-	18,70	12.18
71	10,94	182	-	16,38	**10.17**	**21**	12,06	152	34	18,75	12.21
70	10,97	-	-	16,42	10.19	**20**	12,08	-	-	18,80	12.23
69	10,99	181	-	16,47	10.22	**19**	12,10	151	-	18,85	12.25
68	11,01	-	47	16,52	10.24	**18**	12,12	150	-	18,89	12.28
67	11,03	180	-	16,57	10.27	**17**	12,14	-	33	18,94	12.30
66	11,06	179	-	16,61	10.29	**16**	12,17	149	-	18,99	12.33
65	11,08	-	46	16,66	10.32	**15**	12,19	148	-	19,04	12.35
64	11,10	178	-	16,71	10.34	**14**	12,21	-	-	19,08	12.38
63	11,12	-	-	**16,76**	**10.37**	**13**	12,23	147	32	19,13	12.40
62	**11,14**	**177**	-	16,80	10.39	**12**	12,26	-	-	19,18	12.43
61	11,17	176	**45**	16,85	10.42	**11**	12,28	146	-	19,23	12.45
60	11,19	-	-	16,90	10.44	**10**	12,30	145	31	19,27	12.48
59	11,21	175	-	16,95	10.46	**9**	12,32	-	-	19,32	12.50
58	11,23	-	-	16,99	10.49	**8**	12,34	144	-	19,37	12.53
57	11,26	174	44	17,04	10.51	**7**	12,37	-	-	19,42	12.55
56	11,28	173	-	17,09	10.54	**6**	12,39	143	30	19,46	12.58
55	11,30	-	-	17,14	10.56	**5**	12,41	142	-	19,51	13.00
54	11,32	172	43	17,18	10.59	**4**	12,43	-	-	19,56	13.03
53	11,34	-	-	17,23	11.01	**3**	12,46	141	-	19,61	13.05
52	11,37	171	-	17,28	11.04	**2**	12,48	-	-	19,65	13.08
51	11,39	170	-	17,33	11.06	**1**	12,50	140	29	19,70	13.10

Таблица 5

Таблица оценки результатов тестирования у мужчин

Баллы	4х10 м (сек.)	Длина с/м (см.)	Подтягивание (раз)	100 м (сек.)	3000 м (мин. сек.)	Баллы	4х10 м (сек.)	Длина с/м (см.)	Подтягивание (раз)	100 м (сек.)	3000 м (мин. сек.)
100	8,75	270	21	12,25	11.20	**50**	9,61	235	11	13,66	13.39
99	8,77	-	-	12,28	11.23	**49**	9,63	234	-	13,69	13.42
98	8,78	269	-	12,31	11.26	**48**	9,64	-	-	13,72	13.44
97	8,80	268	-	12,33	11.28	**47**	9,66	233	-	13,75	13.47
96	8,82	267	-	12,36	11.31	**46**	9,68	232	10	13,78	13.50
95	8,84	-	20	12,39	11.34	**45**	9,69	231	-	13,81	13.53
94	8,85	266	-	12,42	11.37	**44**	9,71	-	-	13,83	13.56
93	8,87	265	-	12,45	11.39	**43**	9,73	230	-	13,86	13.58
92	8,89	-	-	12,48	11.42	**42**	9,75	229	-	13,89	14.01
91	8,90	264	-	12,50	11.45	**41**	9,76	-	9	13,92	14.04
90	8,92	263	19	12,53	11.48	**40**	9,78	228	-	13,95	14.07
89	8,94	-	-	12,56	11.51	**39**	9,80	**227**	-	13,98	14.09
88	8,96	262	-	12,59	11.53	**38**	**9,81**	226	-	**14,00**	14.12
87	8,97	261	-	12,62	11.56	**37**	9,83	-	-	14,03	**14.15**
86	8,99	260	-	12,65	11.59	**36**	9,85	225	**8**	14,06	14.18
85	9,01	-	18	12,67	12.02	**35**	9,87	224	-	14,09	14.21
84	9,02	259	-	12,70	12.04	**34**	9,88	-	-	14,12	14.23
83	9,04	258	-	12,73	12.07	**33**	9,90	223	-	14,14	14.26
82	9,06	-	-	12,76	12.10	**32**	9,92	222	-	14,17	14.29
81	9,08	257	-	12,79	12.13	**31**	9,93	-	7	14,20	14.32
80	9,09	256	17	12,82	12.16	**30**	9,95	221	-	14,23	14.34
79	9,11	255	-	12,84	12.18	**29**	9,97	220	-	14,26	14.37
78	9,13	-	-	12,87	12.21	**28**	9,99	219	-	14,29	14.40
77	9,14	254	-	12,90	12.24	**27**	10,00	-	-	14,31	14.43
76	9,16	**253**	-	**12,93**	12.27	**26**	**10,02**	**218**	**6**	14,34	**14.46**
75	**9,18**	-	**16**	12,96	**12.29**	**25**	10,04	217	-	**14,37**	14.48
74	9,20	252	-	12,99	12.32	**24**	10,06	-	-	14,40	14.51
73	9,21	251	-	13,01	12.35	**23**	10,07	216	-	14,43	14.54
72	9,23	250	-	13,04	12.38	**22**	10,09	215	-	14,46	14.57
71	9,25	-	-	13,07	12.41	**21**	10,11	214	5	14,48	14.59
70	9,27	249	15	13,10	12.43	**20**	10,12	-	-	14,51	15.02
69	9,28	248	-	13,13	12.46	**19**	10,14	213	-	14,54	15.05
68	9,30	-	-	13,16	12.49	**18**	10,16	212	-	14,57	15.08
67	9,32	247	-	13,18	12.52	**17**	10,18	-	-	14,60	15.11
66	9,33	246	-	13,21	12.54	**16**	10,19	211	4	14,63	15.13
65	9,35	-	14	13,24	12.57	**15**	10,21	210	-	14,65	15.16
64	9,37	245	-	13,27	13.00	**14**	10,23	209	-	14,68	15.19
63	**9,39**	**244**	-	**13,30**	**13.03**	**13**	10,24	-	-	14,71	15.22

направленной на развитие социокультурной компетентности студентов; инструментария (механизмов, приемов, путей, технологий, способов развития, методического обеспечения процесса развития социокультурной компетентности студентов в инклюзивной образовательной среде вуза); проектировании и прогнозировании деятельности; обеспечении функциональной взаимосвязи всех компонентов модели; организации информационно-методической помощи. Она направлена на создание условий для теоретической социально-психологической и педагогической поддержки субъектов инклюзивного образования и развития их практических навыков в области коммуникаций в соответствии с особенностями среды; обмен опытом; установление закономерных связей с внешней средой.

На основе реализации ведущих положений феноменологии и принципов (подходов) в рамках данного направления обеспечивается многоуровневое взаимодействие компонентов среды, развивающее субъектный опыт участников образовательных отношений, необходимый для выстраивания эффективных коммуникаций и интеракций в условиях образовательной инклюзии.

Разработка иерархии целей модерации обусловлена взаимовлиянием внешних и внутренних факторов оптимизации процесса построения инклюзивной образовательной среды вуза для развития социокультурной компетентности студентов. К внешним факторам могут быть отнесены общие социально-культурные условия как ориентиры трансформации (модификации) инклюзивной образовательной среды и ее интеграции во внешнее поликультурное пространство, а к факторам внутренним – внутренние условия ее развития как бинарной системы. Эффективное целеполагание будет определяться характером взаимовлияний факторов внешних и внутренних, их единством и взаимообусловленностью в процессе приращения планируемых результатов. Факторы здесь могут выступать вполне конкретно исходя из характеристик среды (по А.В. Ясвину).

Модерация внедрения модели инклюзивной образовательной среды вуза в соответствии с указанной целевой заданностью выполняет и аналитико-прогностическую функцию, включая выявление, анализ и оценку негативно воздействующих факторов и последующее выстраивание системы профилактических мер, снижающих это воздействие. К этим факторам могут быть отнесены следующие:

- сохранение стереотипов профессиональной деятельности педагогических работников;
- недостаточная мотивация субъектов образования к совместной деятельности в условиях инклюзии;
- применение в инклюзивном образовательном процессе неэффективных педагогических технологий;
- рассмотрение инклюзивной образовательной среды вуза как среды формирования прежде всего профессиональных компетенций (нивелирование роли инклюзии как среды формирования личностных компетенций);
- упрощенное понимание сущности и технологии развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзии;
- обезличивание (отсутствие адресности) оказываемой помощи субъектам образовательной инклюзии;

Предлагаемая модель развития инклюзивной образовательной среды вуза даёт основания для представления последней как системы бинарной, задающей векторы развития каждой личности как субъекта совместной социально - образовательной деятельности и субъекта своего собственного развития и предоставляющей для этого возможности. Это обусловливает ее целевое, содержательное и функциональное назначение.

Основу модели составляет феноменологическая образовательная парадигма, определяющая целостную концепцию развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивного образования.

Методологическими основаниями формулировки цели, проектирования и внедрения модели служат аксиологический, средовой и синергетический подходы, которые в контексте данного исследования будут определяться как ведущие. В соответствии с особенностями формирования и развития инклюзивной образовательной среды вуза, требованиями к условиям ее организации и функционирования, критериями оценки ее эффективности как среды развития социокультурной компетентности всех ее субъектов могут быть выделены этапы реализации ее модели:

- аналитико-прогностический;
- формирующий;
- координирующий;
- оценочно-результативный.

Этапы едины для всех компонентов модели и направлены на достижение конкретных результатов в системе общих целей и задач. Они представлены совокупностью действий и операций, логическая последовательность которых обусловлена комплексом методологических принципов, функциональной направленностью каждого этапа, а также спецификой реализации каждого компонента модели как системы.

Мы выделяем следующие приоритетные векторы работы по развитию инклюзивной образовательной среды вуза, необходимой для развития социокультурной компетентности студентов: социально-образовательное направление, ресурсное направление, модерация. С данными направлениями и будут связаны функции каждого из компонентов модели как системы, обеспечивая готовность всех составляющих инклюзивной образовательной среды к развитию социокультурной компетентности студентов. В соответствии с целью нашей работы остановимся более подробно на выявлении сущностных характеристик такого направления, как модерация.

Модерация призвана оптимизировать процесс развития социокультурной компетентности студентов и осуществлять корректировку системных действий. Она включает мониторинг готовности инклюзивной образовательной среды как пространства развития социокультурной компетентности студентов, оценку уровня сформированности данного феномена; проектирование и прогнозирование работы по формированию и развитию социокультурной компетентности субъектов; разработку и внедрение системы координирующих мер, в том числе регулирование и коррекцию выполнения функций системы на каждом ее этапе в соответствии с целевыми ориентирами структурных компонентов, а также стимулирование и обеспечение своевременной обратной связи.

Сущность модерация заключается в разработке и реализация системы условий, возможностей и влияний инклюзивной образовательной среды,

62	9,40	243	-	13,32	13.06	**12**	10,26	208	-	14,74	15.24
61	9,42	-	-	13,35	13.08	**11**	10,28	207	3	14,77	15.27
60	9,44	242	**13**	13,38	13.11	**10**	10,30	-	-	14,80	15.30
59	9,45	241	-	13,41	13.14	**9**	10,31	206	-	14,82	15.33
58	9,47	-	-	13,44	13.17	**8**	10,33	205	-	14,85	15.36
57	9,49	240	-	13,47	13.19	**7**	10,35	-	-	14,88	15.38
56	9,51	239	-	13,49	13.22	**6**	10,36	204	2	14,91	15.41
55	9,52	238	12	13,52	13.25	**5**	10,38	203	-	14,94	15.44
54	9,54	-	-	13,55	13.25	**4**	10,40	202	-	14,97	15.47
53	9,56	237	-	13,58	13.31	**3**	10,42	-	-	14,99	15.49
52	9,57	236	-	13,61	13.33	**2**	10,43	201	-	15,02	15.52
51	9,59	-	-	13,64	13.36	**1**	10,45	200	1	15,05	15.55

Результаты, соответствующие уровню физической подготовленности «высокая» и «очень высокая» оцениваются в 100 баллов.

Результаты, соответствующие уровню физической подготовленности «очень низкая» - 0 баллов.

Результаты, соответствующие уровню физической подготовленности «ниже средней», «средняя» и «выше средней» (результаты выделены жирным шрифтом) оцениваются, как видно в приводимых таблицах, на одном уровне в диапазоне до 4 баллов как у женщин, так и у мужчин.

Результаты в челночном беге, как и в остальных видах зачетного тестирования сопоставимы, что свидетельствует об их равнозначности.

Выводы:

1. Предлагаемый вариант челночного бега объективен и в достаточной мере оценивает тестируемое качество.
2. Предлагаемый нами тест имеет достаточно большую пропускную способность и его применение возможно в любом спортивном зале.
3. При равнозначности оценок с другими видами тестирования может использоваться для оценки результатов соревнований. В университете неоднократно проводились личные соревнования по осеннему троеборью.

Литература:

1. Годик М. А. Спортивная метрология [Текст]: Учебник для институтов физ. культ. – М.: Физкультура и спорт, 1988. – 192 с., ил.
2. Зациорский В.М. Основы спортивной метрологии [Текст]. – М.: Физкультура и спорт, 1979. – 152 с., ил.
3. Коренберг В.Б. Спортивная метрология [Текст]: Словарь-справочник: Учебное пособие. – М.: Советский спорт, 2004. – 340 с.
4. Мещеряков С.П., Егорычев А.О., Разработка и обоснование применения комплексных показателей оценки физической подготовленности студентов (методические рекомендации) [Текст] / «Физическое воспитание и детско-юношеский спорт», научно-методический журнал. – 2014, №1. – С. 81-106.
5. Мещеряков С.П., Мещерякова Л.П. Методика тестирования быстроты в условиях спортивного зала с применением челночного бега [Текст] // сб. материалов VI межвузовской научно-практической конференции по проблемам физического воспитания учащихся «Человек, здоровье, физическая культура и спорт в изменяющемся мире». – Коломна, КПИ: Производственно-издательский комбинат ВИНИТИ, 1996. – С. 75.

Педагогика

УДК 372.8

кандидат педагогических наук, доцент
Муриева Мэри Валериановна
Северо-Осетинский государственный университет
имени К. Л. Хетагурова (г. Владикавказ)

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ ИНОЯЗЫЧНОМ ОБУЧЕНИИ

Аннотация. В статье показана роль игровых технологий при обучении иностранному языку на дошкольном, школьном, вузовском уровнях отечественной системы образования. Автор доказывает, что процесс овладения неродным языком протекает эффективнее и интереснее, если учителем используются игровые методики, способствующие более прочному усвоению полученных на уроках ИЯ знаний и раскрытию возможности говорения на изучаемом языке.

Ключевые слова: овладение ИЯ, игровые методы и приемы, активность, деятельность, говорение, актуализация знаний, стимул, мотивация.

Annotation. The paper describes the role of playing techniques in foreign language teaching at pre-school, school and university level of Russian education system. The author proves that the process of acquisition of a not native language occurs more efficiently and more interesting provided a teacher uses playing methodologies which encourage more lasting assimilation of knowledge acquired during the foreign language classes and to the disclosure of the possibility of speaking on the target language.

Keywords: foreign language acquiring, playing methods and techniques, activity, practice, actualization of knowledge, stimulus, motivation.

Введение. В современной лингводидактике и методике преподавания проблема повышения эффективности обучения иностранным языкам, представленным на всех уровнях отечественной системы образования: от дошкольного до постдипломного, продолжает оставаться актуальной. Согласно ФГОС ООО, «Иностранный язык» (далее ИЯ), являясь дисциплиной федерального значения, входит в предметную область «Филология» и изучается на всех уровнях иноязычного школьного курса обучения. Следует учесть, что наших условиях ИЯ усваивается вне социального окружения, в котором этот язык является естественным средством общения.

Наиболее благоприятным возрастом для усвоения ИЯ педагогами и психологами признается дошкольный и младший школьный возраст (6-11 лет). Приобщая детей к новому для них языковому и культурному пространству, учителем используется их активная деятельность и позитивный настрой на общение, отсутствие психологических и культурных барьеров в применении нового языка как инструмента общения. На первых же занятиях детям прививается мысль, что учить ИЯ – необходимо, легко, интересно, хотя на самом деле освоение чужого языка в не естественных (искусственных) условиях связано со сложнейшими психологическими процессами, формированием иного мышления, иной (новой) культуры общения. Овладение любым ИЯ значительно развивает и обогащает человека как личность,

методы, приемы, средства, взаимосвязи и условия (внешние и внутренние), ресурсное обеспечение, механизмы, управление в целом);

- коррекционно-регулятивный (регулирование и коррекция функций системы, управление взаимодеятельностью всех компонентов модели) (мотивы, риски, внешние и внутренние вызовы, предупредительные меры);
- контрольно-оценочный (оценка эффективности деятельности по основным составляющим модели; критерии оценки уровня сформированности социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивной образовательной среды как показатели эффективного функционирования каждого из компонентов модели).

Характеризуя модель инклюзивной образовательной среды вуза как систему взаимовлияний, взаимокоррекции, взаимоопределения, взаиморазвития ее составляющих, компоненты среды взаимодействую друг с другом и функционируют одномоментно, обеспечивая непрерывность всего процесса и развития системы. В качестве движущей силы и механизма реализации поставленной цели будет выступать инициация собственной активности субъектов через создание системы их взаимодеятельности.

Конечным продуктом реализации модели будет развитие социокультурной компетентности студентов - многоуровневой интегративной личностной характеристики, обеспечивающей успешность адаптации, социализации и самореализации личности в поликультурном пространстве инклюзивной образовательной среды на основе эффективной жизнедеятельности всех ее субъектов. Социокультурная компетентность обеспечивает человеку активную позицию в социально значимой индивидуальной и совместной деятельности. Она проявляется в способности, готовности и мотивированности субъектов к эффективному взаимодействию с другими людьми и группами в условиях инклюзивной социально-образовательной среды, инициирует адаптационные механизмы в постоянно изменяющейся социокультурной среде. Как личностная характеристика, социокультурная компетентность проявляется в способности противостоять негативным вызовам, рискам, дестабилизирующим провокациям, в способности иметь свою точку зрения, свою личностную позицию, в умении достойно защищать ее, избегая развития конфликтных ситуаций. Интегративность ее проявляется и в способности к анализу социокультурной ситуации и поиску эффективных решений на основе собственных ресурсов и ресурсов среды, а также потенциала системы как совокупного продукта взаимодеятельности всех ее субъектов.

Структура социокультурной компетентности субъектов образовательной инклюзии представляет собой совокупность содержательно-концептуального, поведенческого и рефлексивно-оценочного компонентов. Параметры оценки уровня сформированности данных компонентов будут включать когнитивную, ценностно-смысловую, мотивационную, прогностическую, коммуникативно-перцептивную, эмоционально-волевую и регулятивную составляющие. Задачами внедрения модели являются обеспечение проектирования, создания и актуализации условий непрерывного развития социокультурной компетентности студентов в инклюзивной образовательной среде как целостной системе, состоящей из локальных образовательных систем, взаимодействующих между собой и внешней средой, объединенных единой функциональной задачей.

модификациями (которые, вполне очевидно, могут быть не только позитивными, но и бесполезными и даже вредными).

Формулировка цели статьи. Актуализация проблемы модерации инклюзивной образовательной среды вуза.

Изложение основного материала статьи. Эффективность жизнедеятельности социально-образовательной среды вуза как системы невозможна без проектирования траектории ее функционирования и развития в условиях образовательной инклюзии. Проектирование направлено на создание нового продукта на основе как уже состоявшегося опыта деятельности (ресурса построения), так и имеющегося потенциала к преобразованию (оптимизации) этой деятельности и развития каждого ее субъекта как условия развития всей системы. Субъектам важно действовать в ситуации неопределенности, «достраивая» логические цепочки в системе механизмов и алгоритмов действий, продумывать альтернативные способы и средства продвижения к цели, предвидеть возможные риски в ходе реализации задуманного и предусматривать предупредительные, профилактические меры, а также способы коррекции промежуточных результатов.

В русле культурологического подхода в центре системы инклюзивного образования находится человек как свободная, активная индивидуальность, способная к личностной самоидентификации и самодетерминации в социуме и сотрудничестве с другими людьми и культурой. Принцип эволюции как базисный в определении сущности социокультурного подхода предполагает способность общества к развитию и саморазвитию, потенциальное появление новых социокультурных явлений; подход к человеку, как к био-социо-культурному существу, что является важным постулатом в определении стратегий внедрения Модели инклюзивной образовательной среды, способствующей развитию социокультурной компетентности студентов.

Технология проектирования нацелена на создание некоего планируемого продукта. В данном случае, таким продуктом может быть структурно-функциональная динамическая модель развития инклюзивной образовательной среды вуза, которая являет собой систему взаимообусловливающих, закономерных, функционально связанных между собой компонентов, раскрывающих внутреннюю организацию и содержание процесса формирования социокультурной компетентности ее субъектов в условиях инклюзивной образовательной среды. Они обеспечивают регулирование функций целостной системы и ее составляющих на основе анализа промежуточных результатов, ресурсов и потенциала инклюзивной образовательной среды и включает следующие компоненты:

- целевой (ожидаемые результаты от внедрения модели развития инклюзивной образовательной среды вуза, способствующей развитию социокультурной компетентности ее субъектов; а также конкретизацию задач предстоящей деятельности на каждом этапе и в соответствии с функциональным назначением каждой составляющей);
- содержательный (когнитивная сущность компонентов системы, обозначающая их направленность на достижение результата в соответствии с выполняемой функцией);
- организационно-технологический (функциональная составляющая всех компонентов системы: функции, направления, этапы, уровни, формы,

расширяет его лингвистический кругозор, позволяет использовать изучаемый язык как средство для получения новой информации.

Раннее иноязычное обучение связывают с игровыми методами и приемами, применение которых относят к активным технологиям. Принцип активности, т.е. желание учащихся овладевать новыми знаниями, - основа не только учебной, но и игровой деятельности, был провозглашен еще в 17 веке чешским педагогом Я.А.Коменским и до сих пор не утратил своей значимости. В 20 веке Л.С. Выготский, Леонтьев А.Н., Д.Б. Эльконин, обосновав теорию игры, указывали также на ее огромный учебный и воспитательный потенциал.

Формулировка цели статьи. Целью данного исследования является анализ игровых технологий, применяемых на разных уровнях иноязычной отечественной образовательной системы; показана эффективность использования учебных игр при обучении ИЯ.

Изложение основного материала. Многие современные авторы высказываются за обучение детей ИЯ в форме игры (И.Л.Бим, И.А.Зимняя, И.И.Лащикова, Г.А.Китайгородская, Е.А.Маслыко, М.В.Муриева, А.Н. Леонтьев, В.Н.Карташова, Л.Т.Костина, С.С.Полат, Д.Б.Эльконин и др.). С.Л.Рубинштейн, например, относит игру не только к основному виду деятельности ребенка, но и одному из важнейших стимулов к овладению чужим языком и культурой. Психологи указывают, что методика раннего обучения ИЯ должна основываться на четком анализе периода развития, в котором находится ребенок. Если игра - ведущий вид деятельности ребенка-дошкольника, то «ведущим видом деятельности младшего школьника, по мнению Л.Д.Столяренко, является учеба и, только потом, игра» [8]. Развивающие игры занимают второе место после учебной деятельности. В обучении взрослых игровая деятельность также востребована, но имеет свою специфику.

В высшей школе игровые технологии активно используются в рамках разработанной А.А.Вербицким теории контекстного обучения [7] (или т.н. квазипрофессиональной деятельности) студентов – будущих специалистов. На факультете иностранных языков Северо-Осетинского государственного университета им.К.Л. Хетагурова, например, в рамках дисциплины «Методика преподавания иностранного языка в средней школе» (английский, немецкий, французский языки) на выпускном курсе уровней «бакалавриат» и «магистратура» проводятся деловые и ролевые игры «Моя будущая профессия – учитель ИЯ», «Каким учителем я буду?» и др. Преподавателем были обозначены задачи деловой игры:

1) выявить степень сформированности профессиональных знаний, умений и навыков;

2) развивать на основе совместной коллективной деятельности творческую самостоятельность и инициативу;

3) совместно решать профессиональные задачи и проблемы социального взаимодействия;

4) стимулировать интерес студентов к педагогической профессии и стремление к самосовершенствованию.

В контексте данной проблемы деловой игре принадлежит особая роль – воссоздание будущей профессиональной деятельности. Так, «погружение» студентов в профессию учителя ИЯ осуществляется через механизмы профессиональной мотивации, самореализации и самопрограммирования [4].

Создание, моделирование и решение конкретных педагогических ситуаций в вузовском педагогическом процессе, бесспорно, способствует формированию профессионального становления личности лингвиста-учителя, что соответствует требованиям последнего ФГОС ВО3+.

Игра, как человеческая деятельность, была известна еще древним людям. Психологи и педагоги по-разному трактуют понятие «игра». По определению А.Н. Леонтьева, «детская игра - исторически возникший вид деятельности, связанный с воспроизведением детьми действий взрослых и отношений между ними в особой условной форме» [5]. «Дидактическая игра как основная форма обучения детей дошкольного возраста, по утверждению О.М. Дьяченко, это - вид игры, организуемой взрослым для решения обучающей задачи» [2]. В нашем понимании игра – это активный вид обучающей и воспитательной деятельности детей и взрослых, реализуемой с целью формирования определенных навыков и умений.

На дошкольном этапе обучения ИЯ методисты рекомендуют проводить с детьми сюжетно-ролевые игры, игры-постановки с персонажами из известных сказок, а также пальчиковые игры. Известно, что активному развитию речи ребенка способствует тренировка мелкой моторики. Такие занятия проходят в устной форме, т.к. дошкольники еще не умеют читать и писать. Следует отметить интерес и высокую мотивацию детей к изучению ИЯ.

В начальной школе значительное место занимают различные игры с правилами, т.н. интеллектуальные, ролевые и подвижные. А.А.Леонтьев в работе «Совершенствование методики обучения ИЯ в средней общеобразовательной школе» отмечает, что: «…в ходе деятельности ребенка возникает противоречие между бурным развитием у него потребности в действии с предметами, с одной стороны, и развитием осуществляющих эти действия операций (то есть способов действия) – с другой» [6]. Указанное противоречие может разрешиться у ребенка только в игровой деятельности, т.е. в игре.

Проводя игры на уроках ИЯ в средней школе, учителя используют различные известные игровые технологии или методики или же разрабатывают свои. Многие игры и задания подходят для школьников любого возрастного уровня. Однако начинающим изучать ИЯ мы предлагаем игровые задания, подготавливающие детей к участию в играх. Опираясь на личный практический опыт работы, считаем такой подход вполне обоснованным, поскольку некоторые дети часто испытывают трудности при запоминании новых слов или же стесняются говорить на ИЯ. Поэтому, по-нашему мнению, первые игры должны быть лексическими на базе небольших стихотворений, детских песен и несложных аутентичных текстов.

Сегодня трудно представить учителя ИЯ, не имеющего в своем арсенале игровые приемы. Методисты предлагают вводить игровые задания на первых же занятиях, например, «Знакомые слова», «Слова, слова, слова…», «Я продаю … шляпу», «Вижу, вижу…», «Лишнее слово», «Проверим память» и др. Дети активно включаются в такого рода деятельность. С точки зрения психолого-педагогической теории и практики игры развивают память, мышление, внимание, наблюдательность. Именно в процессе игры формируется способность принимать быстрые решения, оценивать свои действия и действия партнеров по команде. Экспериментально доказано, что учебные игры способствуют более прочному запоминанию учебного материала, усвоению

Педагогика

УДК 371
378.1

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики Романова Галина Александровна
ГОУ ВО МО Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

МОДЕРАЦИЯ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ВНЕДРЕНИЮ МОДЕЛИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. В статье обоснована сущность модерации как одного из направлений по внедрению модели инклюзивной образовательной среды вуза, обеспечивающей развитие социокультурной компетентности ее субъектов.

Ключевые слова: социокультурная компетентность; инклюзивная образовательная среда вуза; компоненты модели инклюзивной образовательной среды вуза; модерация; проектирование инклюзивной образовательной среды вуза.

Annotation. The article substantiates the essence of moderation as one of the directions for implementation of the inclusive educational environment of the University, providing development of sociocultural competence of its subjects.

Keywords: socio-cultural competence; inclusive educational environment of the University; components of the model of the inclusive educational environment of the University; moderation; designing inclusive educational environment of the University.

Введение. Проектирование инклюзивной образовательной среды вуза, способствующей развитию социокультурной компетентности студентов, обусловлено необходимостью разрешения противоречий между ресурсами инклюзивной социально-образовательной среды вуза в развитии социокультурной компетентности всех ее субъектов и недостаточной их готовностью стать контрагентами своего развития и развития среды в целом; потребностью создания системы взаимодеятельности всех субъектов среды и неготовностью среды к этому; важностью создания такой социально-образовательной среды, которая бы обеспечивала комфортные условия личностного развития каждого ее субъекта в условиях инклюзии, его успешной самореализации и самоактуализации и неразработанностью условий проектирования, механизмов организации и эффективного ее функционирования, а также потенциальных позитивных инструментальных и содержательных модификаций среды с целью оптимизации развития социокультурной компетентности всех ее субъектов. Отметим приоритетность последнего тезиса, который актуализирует проблему не только проектирования инклюзивной образовательной среды, но и обозначает проблему ее непрерывного развития в ситуации постоянно изменяющейся действительности, неопределенности. Будучи связанной с внешней средой и подверженная влияниям этой среды, система должна быть устойчива. Устойчивость ее проявляется в способности к модификациям без утраты целенаправленности ее функций. Необходимо научиться управлять ее

Литература:

1. Булганина С.В., Погодина Т.В. Опыт совместного проектирования творческой деятельности // В сборнике: Модернизация педагогического образования в контексте глобальной образовательной повестки сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции по проблемам разработки и апробации новых модулей программ бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки - Специальное (дефектологическое) образование). Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2015. С. 212-216.
2. Герасименко К.М. Организация самостоятельной работы студентов-заочников педагогических специальностей // Ярославский педагогический вестник. 2010. №4. Т.2. С. 160-163.
3. Казанцева Г.А., Перова Т.В. Пути совершенствования процесса формирования профессиональных компетенций специалистов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 12-7. С. 1309-1311.
4. Егоров Е.Е. Трансформация образовательного пространства и технологий в подготовке педагогов // В сборнике: Социальные и технические сервисы: проблемы и пути развития сборник статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2015. С. 300-304.
5. Петрова Л.А., Берестнева Е.В., Бригадин А.А. Организация самостоятельной работы студентов в контексте реализации ФГОС ВО // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2 (часть 1)
6. Прохорова М.П. Подготовка педагогов профессионального обучения к инновационной деятельности в вузе // Дисс… канд.пед.наук: 13.00.08. ВГИПА. Н. Новгород. 2008.
7. Прохорова М.П., Ваганова О.И. Вовлечение студентов в инновационно-проектную деятельность с использованием электронной образовательной среды // Современные научные исследования и инновации. 2017. № 4 [Электронный ресурс]. URL: http://web.snauka.ru/issues/2017/04/80909 (дата обращения: 03.06.2017).
8. Прохорова М.П., Семченко А.А. Планируемые результаты обучения по дисциплине как объект педагогического проектирования // Вестник Мининского университета. 2016. № 3 (16). С. 15.
9. Фильченкова И. Ф. Вовлечение в инновационную деятельность как аспект управления инновациями в вузе // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2015. № 3 (33). С. 43-50.

полученных на уроках ИЯ новых знаний; формируют речевые навыки и умения, раскрывая возможности говорения на изучаемом языке.

Нами замечено, что у учащихся средней, и особенно старшей ступени в процессе игровой деятельности возрастает потребность в творческой деятельности, в поиске возможных путей и средств актуализации накопленных знаний, совершенствовании языковых навыков и умений. Активное развитие психических процессов таких, как внимание, память, мышление, речь, воображение оказывает, безусловно, положительное влияние на развитие эмоционально-волевой стороны личности школьников. Не случайно, некоторые авторы (И.И.Лащикова, А.Н.Леонтьев, А.Маслоу и др.), связывают с игрой на занятиях ИЯ тренировку воображения и мышления, проявление детьми креативности и творческой деятельности.

Мы убедились, что игра способна даже изменить отношение участников к тому или иному явлению, событию, проблеме. Данная форма деятельности учит управлять их своими эмоциями, правильно организовывать учебную и внеучебную деятельность. Педагоги признают, что игра, как прием обучения, являясь действенным инструментом управления процессом обучения, в нашем случае, деятельностью по овладению иноязычным общением, активизирует речевые поступки учащихся. Именно игра делает процесс овладения ИЯ более интересным, познавательным, доступным. В ходе игры дети получают удовлетворение от своей деятельности и способности иноязычного общения с товарищами и учителем.

Наши наблюдения показывают, что использование игры и умение создавать речевые ситуации вызывают у детей готовность и желание играть и общаться друг с другом. Здесь следует выделить роль учителя как умелого организатора, который заранее провел большую подготовительную работу и которому очевидны цель и результат предлагаемой игры, ее своевременность на том или ином этапе урока. Важно также отметить здоровьесберегающий характер игровой деятельности: ученики плавно переходят от одних видов и форм работы на уроке к другим, не переутомляясь.

Американский психолог и писатель Э.Берн определяет игру как близкую по своей природе к реальным жизненным ситуациям. Согласно его мнению, в игру вводится вымышленная проблема, а реальные усилия участников по ее устранению позволяют моделировать социокультурный контекст, проигрывать различные варианты поведения и поступков, корректировать и снова безошибочно проигрывать. То, что в жизни трудно или невозможно повторить или устранить, например, межкультурный конфликт, в игре можно проигрывать вновь, вырабатывая эффективные стратегии с целью его преодоления [1]. Значит, с помощью игры возможно формирование психологической и стрессо - устойчивости, позитивного отношения к жизни и снятие уровня тревожности детей. Более того, как показала практика, психологическое воздействие игры проявляется в преодолении учащимися боязни общения не только на ИЯ, но и на родном языке; в формировании культуры общения, в частности, культуры ведения диалога, основы которой закладываются еще в начальной школе [3].

Одним из важных условий игровой деятельности является то, что она ориентирована на групповую, коллективную активность, что вполне отвечает требованиям современной педагогической теории и практики. Легко трансформируясь в различные формы индивидуальной активности, игра

предоставляет каждому участнику возможность попробовать себя в той или иной роли и проявить индивидуальные способности с первых же шагов обучения ИЯ.

Благодаря знаковой природе, игра дает практически неограниченную возможность для создания вымышленных ситуаций, проблем, казусов, конфликтов – всего, что требует вербальной и невербальной активности человека и, что совершенно необходимо для развития навыков межкультурной коммуникации. В этой связи коммуникативная природа игры предоставляет ее участникам большие возможности для развития иноязычных навыков: комментирование своих и чужих действий, активное взаимодействие и общение в пределах группы, класса. А возможность возражать, соглашаться, высказывать свое мнение, служит прочной базой для развития навыков говорения и стратегий общения, необходимых для инициации и поддержания межкультурного диалога.

Выводы. На важность применения игровых методик при обучении ИЯ указывают многие ученые – педагоги и психологи. Рассматривая игру как эффективную технологию или методический прием учителя, считаем, что она должна занять определенное место на уроке ИЯ и стать неотъемлемым компонентом как урочной, так и внеурочной деятельности учащихся.

Итак, через игровую деятельность создаются условия для подъема уровня мотивации к овладению иностранным языком, речью, общением. Стимулируется интерес к изучению и познанию культуры народов, говорящих на этом языке, истории страны изучаемого языка; чтению произведений художественной литературы и современных материалов СМИ.

Исходя из этого, можно сказать, что игровые технологии на всех уровнях иноязычного обучения способствуют активному приобретению и более прочному закреплению знаний и нацелены на то, чтобы научить обучаемых осознавать мотивы своего учения, поведения в коллективе и обществе, т. е. формировать цель и программу собственной самостоятельной деятельности и предвидеть ее ближайшие результаты. Совершенно очевидно, что при обучении ИЯ игра, прежде всего, это - мощный стимул к практическому овладению чужим языком и культурой.

Литература:

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Электронная библиотека e-library.

2. Большой психологический словарь «Persev». [Электронный ресурс]. Режим доступа: www: persev.ru›psychological_dictionary.

3. Муриева М.В. Психолингвистические основы формирования иноязычных речевых умений учащихся в начальной школе // Проблемы современного педагогического образования. Серия: педагогика и психология. Вып. 56. Часть V. Ялта, 2017. С. 118.

4. Муриева М.В., Бирагова Ф.Р. Деловая игра как воссоздание будущей профессиональной деятельности бакалавров-лингвистов. В сборнике: Управление социально-экономическими системами: теория, методология, практика. Сборник статей Международной научно-практической конференции: в 2 частях. Пенза, 2017. С. 163-166.

5. Леонтьев А.Н. Совершенствование методики обучения ИЯ в средней общеобразовательной школе. – М., 1998. - С. 121.

6. Леонтьев А.А. Глядя в будущее. - М.: Рема, МГЛУ, 1992. – С. 93-98

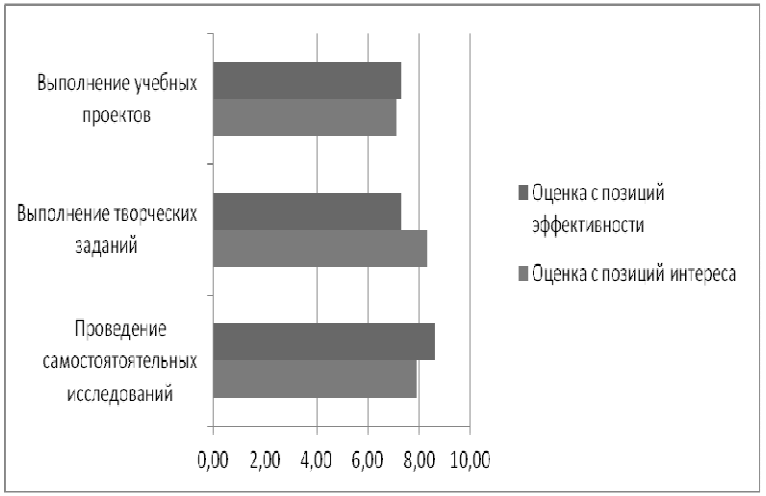


Рисунок 3. Усредненные оценки заданий творческого характера для самостоятельной работы обучающихся

По результатам исследования обучающиеся проявили наибольший интерес к самостоятельной работе в форме выполнения творческих заданий; при этом исследования и учебные проекты в электронной среде уступают по привлекательности для обучающихся в связи с необходимостью более серьезной теоретической и практической подготовки.

В целом, оценки, полученные по результатам исследования, позволяют утверждать, что обучающиеся осознают высокую значимость таких типов самостоятельной работы, которые являются традиционными и носят, в основном, репродуктивный характер (таких как работа с источниками, выполнение типовых заданий и тестов). Это объясняется тем, что роль такого типа заданий понятна обучающимся в контексте подготовки к аттестации по дисциплине, оценка результатов такой самостоятельной работы оценивается более объективно по прозрачным критериям и позволяет гарантированного набирать необходимые баллы в условиях использования балльно-рейтинговой системы оценки учебных достижений обучающихся.

Выводы. Таким образом, самостоятельная работа обучающихся, значимость которой возрастает, может быть эффективно реализована с использованием средств электронной образовательной среды Moodle. Наиболее эффективными для подготовки к итоговой аттестации, с точки зрения обучающихся, являются работа с источниками, выполнение типовых и вариантивных задач и упражнений, совместная работа с ресурсами, проведение самостоятельных исследований. Перечисленные средства электронной среды целесообразно использовать при проектировании самостоятельной работы в рамках электронных образовательных ресурсов для обучающихся вуза.

трудоемкостью предварительной подготовки, более интересной формой представления такого типа заданий в электронной среде. При этом первое место с позиций оценки эффективности в образовательном процессе занимают традиционные работа с источниками и выполнение типовых упражнений и заданий.

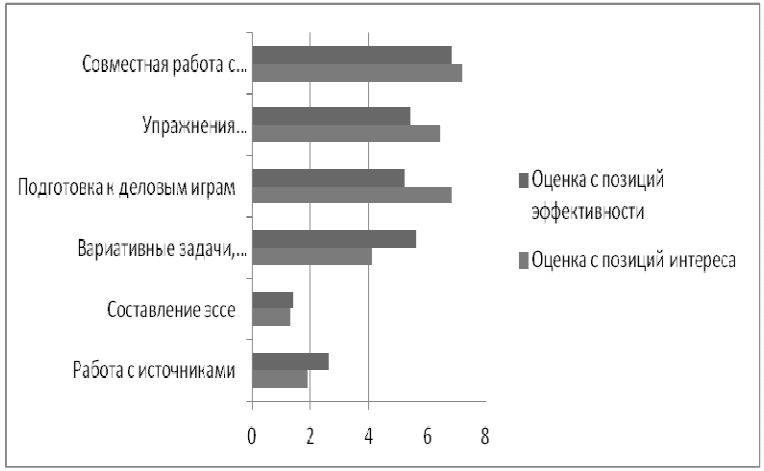


Рисунок 2. Усредненные оценки заданий эвристического характера для самостоятельной работы обучающихся

При оценке обучающимися типов самостоятельной работы эвристического характера было установлено, что наиболее интересными формами для них являются формы, позволяющие совместно выполнять какие-либо задания – создавать и редактировать ответы, формировать материал для деловых игр, выполнять элементарные исследования – опросы. Самые низкие оценки были получены такими формами как работа с источниками, составление эссе, поскольку эти формы, как правило, не предполагают совместной работы.

7. Педагогика и психология высшей школы. Учебное пособие. Под ред. проф. М.В. Булановой-Топорковой. twirpx.com›file/10766/ – С. 221-223.

8. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2012. - С. 140.

Педагогика

УДК 378

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

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МАГИСТРАНТОВ АГРАРНОГО ВУЗА

Аннотация. В настоящей статье изложены нормативные требования, предъявляемые к выпускникам магистратуры в части осуществления педагогической деятельности. Представлены результаты собственного исследования магистрантов Пермской ГСХА по формированию педагогической компетентности. Проанализировано формирование педагогических умений и навыков в результате освоения магистрантами дисциплины «Психология и педагогика высшей школы».

Ключевые слова: высшая школа, аграрный вуз, магистратура, обучающиеся по программе магистратуры, педагогическая компетентность, психология и педагогика высшей школы.

Annotation. This article sets out the regulatory requirements for graduates of magistracy in the exercise of teaching. The results of our own research students of the Perm state agricultural Academy on the formation of pedagogical competence. Analyzed the formation of pedagogical skills as a result of the discipline «Psychology and pedagogy of higher school».

Keywords: high school, agricultural University, master's degree, students in the master's program, pedagogical competence, the psychology and pedagogy of higher education.

Введение. Одна из основополагающих составных частей эффективного функционирования высшего учебного заведения – кадровый ресурс, локомотивной частью по обеспечению качества образования которого является профессорско-преподавательский состав. Качеством педагогических кадров обусловлено выполнение функции высшей школы по подготовке специалистов, отвечающих современным социально-экономическим требованиям. Условия модернизации системы высшего образования подразумевают переход от классической образовательной функции (функции воспроизводства) к функции развития (овладение методологией инновационного развития, постоянное самообразование) [3]. Выполнение данного перехода возложено на профессорско-преподавательский состав, личностно-профессиональные качества которого должны соответствовать

современным преобразованиям высшей школы. Так называемое «переформатирование» преподавателя, нацеленного на образовательную функцию, в преподавателя, нацеленного на функцию развития обучающихся, предъявляет особые требования к формированию личности самого преподавателя. Необходимо отметить, что способностью к такому «переформатированию» обладает не любой преподаватель в силу объективных (например, вследствие психофизиологических ограничений ввиду снижения пластичности нервной системы) и субъективных причин (например, признание образовательной функции как единственно обоснованной).

Одной из возможностей формирования преподавателя, отвечающего требованиям модернизации системы высшего образования, является подготовка обучающихся по программам магистратуры, способных заниматься не только научно-исследовательской и организационно-управленческой деятельностями, но и обладать педагогическими компетенциями, быть объективно способными к педагогической деятельности в современной высшей школе.

Формулировка цели статьи: рассмотреть нормативные требования, предъявляемые к выпускникам магистратуры, проанализировать педагогическую компетентность как фактор профессионального становления преподавателя вуза, диагностировать уровень сформированности профессиональной педагогической компетентности у магистрантов Пермской ГСХА до и после изучения дисциплины «Психология и педагогика высшей школы».

Изложение основного материала статьи. Одной из проблем кадрового обеспечения высшей школы последних десятилетий является нехватка молодых высококвалифицированных преподавателей, при этом уровень педагогического кадрового потенциала – один из критериев оценки качества деятельности вуза, что подчеркивает важность данной проблемы.

Качество процессов и ресурсов вуза, в том числе, трудовых ресурсов, а, именно, профессорско-преподавательского состава как основной единицы трудовых ресурсов вуза, – отражает качество образования. В то же время, не умаляя значение компетенции выпускников вуза согласно требованиям государственных стандартов и запросам потребителей для оценки качества образования [1]. Соответствие профессорско-преподавательского состава вузов современным требованиям к преподавательской деятельности – одна из основных задач обеспечения качества высшего образования [2].

По данным Министерства образования и науки Российской Федерации распределение численности профессорско-преподавательского персонала (без учета внешних совместителей) по возрастным группам на начало 2014/2015 учебного года следующее: всего 299,8 тыс. чел., из них:

до 25 лет – 4,2 тыс. чел. (1,4 %),
от 25 до 29 лет – 21,4 тыс. чел. (7,1 %),
от 30 до 34 лет – 34,3 тыс. чел. (13 %),
от 35 до 39 лет – 39 тыс. чел. (13 %),
от 40 до 44 лет – 31,7 тыс. чел. (10,6 %),
от 45 до 49 лет – 25,8 тыс. чел. (8,6 %),
от 50 до 54 лет – 30,4 тыс. чел. (10,1 %),
от 55 до 59 лет – 31,4 тыс. чел. (10,5 %),
от 60 до 64 лет – 29,5 тыс. чел. (9,8 %),

созданием, использованием, оценкой источников	
Творческого характера	
Проведение самостоятельных исследований	Анкета Анкетный опрос Опрос Гиперссылка
Выполнение индивидуальных и групповых творческих заданий	Семинар Гиперссылка
Выполнение учебных проектов	Гиперссылка Форум Вики

Эффективность заданий для самостоятельной работы студентов различного типа в системе электронной среды Moodle была оценена нами в ходе опытно-экспериментальной работы в рамках нескольких электронных курсов, реализуемых для очной формы обучения студентов Мининского университета по направлению подготовки 44.02.06 «Профессиональное обучение». В разработанных курсах были использованы все виды заданий для самостоятельной работы, а затем оценена эффективность различных видов заданий с позиций интереса обучающихся к данной форме самостоятельной работы и с позиций эффективности формы самостоятельной работы при подготовке к итоговой аттестации по дисциплине. Оценка типа задания для самостоятельной работы проводилась по десятибалльной шкале. Усредненные результаты опроса обучающихся представлены на рисунках 1, 2, 3.

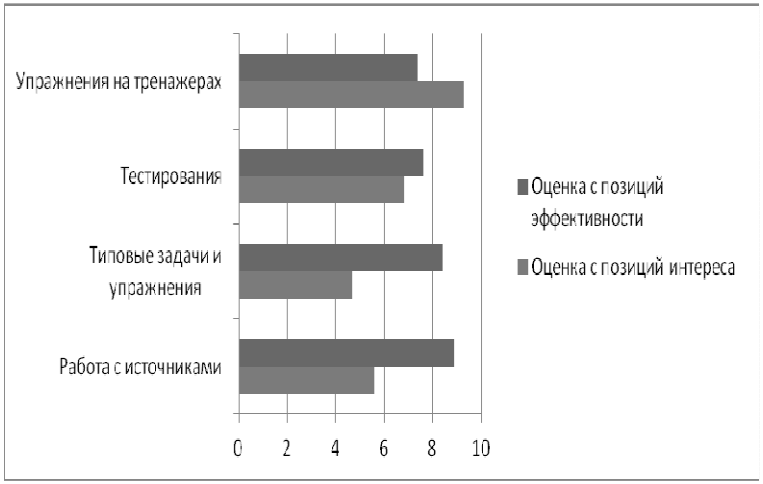


Рисунок 1. Усредненные оценки заданий репродуктивного характера для самостоятельной работы обучающихся

Оценка типов заданий для самостоятельной работы репродуктивного характера демонстрирует интерес обучающихся к использованию тренажеров и тестов. С позиций обучающихся это объясняется сравнительно меньшей

Для продуктивной самостоятельной работы характерны элементы создания нового, которые реализуются посредством анализа проблемных ситуаций, поиска и переработки новой информации, самостоятельного выбора способов и средств решения профессиональных задач. Такая самостоятельная работа реализуется в форме учебно-исследовательских и проектных заданий, которые формируют способность решать принципиально новые профессиональные задачи [1, 5].

Оба вида самостоятельной работы одинаково важны для качественной профессиональной подготовки. В электронной среде Moodle репродуктивная и продуктивная самостоятельная работа может быть реализована целым спектром элементов системы (таблица 1).

Таблица 1

Типы заданий для самостоятельной работы в электронной среде

Тип заданий для самостоятельной работы	Средства системы Moodle, которые могут быть использованы для организации СРО
Репродуктивного характера	
Работа с источниками (в т.ч. размещенными с помощью гиперссылок): изучение, конспектирование, графическое конспектирование, составление плана ответа, ответы на контрольные вопросы, составление таблиц, подготовка рефератов, докладов	База данных Глоссарий Лекция Гиперссылка Книга
Решение типовых задач и выполнение упражнений по образцу	Лекция Задание
Тестирования, упражнения на тренажерах	Тест
Эвристического характера	
Поиск и систематизация источников: составление библиографии (описания ресурсов), аналитическая обработка текста (аннотирование, рецензирование)	Глоссарий Ментальные карты Гиперссылка Книга
Составление эссе	Семинар
Выполнение вариативных задач, упражнений	Тест Задание
Подготовка к деловым играм	Лекция Задание Ментальные карты Форум Чат
Выполнение упражнений исследовательского характера	Опрос Семинар Гиперссылка
Задания, связанные с совместным	Вики Семинар Гиперссылка

65 лет и старше – 52,4 тыс. чел. (17,5 %) [9].

Таким образом, прослеживается значительное смещение преподавательского состава в сторону повышения возраста: молодежная часть преподавательского корпуса составляет 21,5 %, то есть каждый пятый преподаватель не достиг 35-летнего возраста, а пожилая часть – 27,3 %, то есть каждый третий-четвертый преподаватель старше 60 лет.

Необходимо отметить, что возрастная характеристика молодых преподавателей отличается психофизиологическими особенностями, санкционирующими возможность стать основой для формирования личностных и профессиональных качеств, позволяющих эффективное выполнение модернизации системы высшего образования, что является основанием для большего внимания к воспитанию будущих преподавателей из обучающихся вуза по программам магистратуры.

Согласно основным профессиональным образовательным программам по подготовке магистров предполагается три вида деятельности выпускника магистратуры: научно-исследовательская, организационно-управленческая и педагогическая. Педагогическая деятельность включает в себя осуществление педагогической деятельности по проектированию и реализации образовательного процесса в общеобразовательных организациях и образовательных организациях высшего образования в соответствии с направлением подготовки; осуществление педагогической деятельности в профессиональных образовательных организациях в соответствии с направлением подготовки [6].

Педагогическая деятельность в настоящее время находится в условиях осуществления национальной доктрины образования, разработки новых поколений государственных стандартов высшего образования, нарастания инновационных процессов в образовании, потребности образовательных учреждений в педагогах, способных работать в режиме саморазвития.

Согласно исследованиям Е.Н. Гурьевой, в структуру профессиональной подготовки магистрантов входят: потребностно-целевой, содержательный и деятельностный компоненты, обеспечивающие профессиональное саморазвитие магистрантов, направленное на разрешение противоречий и решение усложняющихся творческих задач [4].

Успешность педагогической деятельности зависит от многих факторов, в том числе, от подготовленности, осознания значимости педагогической компетентности преподавателем (особенно, молодым преподавателем).

По мнению Е.В. Борисовой, готовность педагога к современной образовательной деятельности включает развитость личностных качеств (большая работоспособность, умение выдерживать действие сильных раздражителей, высокий эмоциональный статус, готовность к творчеству) и специальных качеств (знание новых технологий, овладение новыми методами обучения, умение их разрабатывать, анализировать и выявлять недостатки) [1].

На формирование вышеописанных личностных и специальных качеств следует обращать особое внимание при обучении магистрантов, при освоении дисциплины «Психология и педагогика высшей школы», особенно, – непедагогических вузов.

Следует отметить, что отраслевые вузы имеют некоторую специфику кадрового ресурса. В частности, в Пермской ГСХА значительное количество преподавателей – выпускники аграрных и других непедагогических вузов:

агрономы, агрохимики, почвоведы, экологи, биологи, химики, физики, товароведы, ветеринары, зоотехники, землеустроители, строители, агроинженеры, экономисты, не обладающие (или обладающие в малой степени) педагогической компетенцией.

Согласно отчета Пермской ГСХА о результатах самообследования за 2016 год, возрастной состав ППС представлен следующими группами:

- до 30 лет – 21 чел. (6,6 %);
- от 30 до 40 лет – 111 чел. (34,9 %);
- от 40 до 50 лет – 61 чел. (19,2 %);
- от 50 до 60 лет – 59 чел. (18,6 %);
- от 60 до 65 лет – 20 чел. (6,3 %);
- свыше 65 лет – 46 чел. (14,5 %) [5].

Данные отчета Пермского аграрного вуза подтверждают общероссийскую тенденцию повышения возраста преподавателей и недостатка молодых преподавателей, что свидетельствует о необходимости воспитания преподавателей из обучающихся на многочисленных магистерских программах данного вуза.

Решение задачи воспитания преподавателей из магистрантов возможно при освоении такой дисциплины, как «Психология и педагогика высшей школы», предполагающей овладение профессиональными компетенциями, являющейся основой для профессиональной педагогической компетентности.

По мнению Е.Н. Петриной, «профессиональная педагогическая компетентность – интегративное свойство личности преподавателя, характеризующую глубокую осведомленность в психолого-педагогической и предметной областях знаний, профессиональные умения и навыки, личностный опыт и образованность специалиста, нацеленного на перспективность (прогностичность) в работе, открытого к динамичному обогащению, уверенного в себе и способного достигать значимых результатов и качества в профессионально реализуемой педагогической деятельности» [7].

Согласно утверждению С.Б. Серяковой, педагогическая компетентность преподавателя представляет собой психолого-педагогический феномен, интегральную характеристику личности, отражающую многоплановую систему акмеологических качеств, необходимых для осуществления профессионально-педагогической деятельности, мотивации, воли, ценностных ориентации, знаний, способностей, умений [8].

Принимая во внимание важность сформированной педагогической компетентности преподавателей высшей школы, а также мотивационную составляющую воспитания магистрантов (в пользу преподавательской деятельности), автором проведено собственное исследование студентов, обучающихся по программам магистратуры.

Студентам-магистрантам была предложена авторская анкета для выявления мотивации и готовности к преподавательской деятельности в вузе до изучения дисциплины «Психология и педагогика высшей школы».

Эмпирической базой исследования выступает Пермская ГСХА. Субъектом исследования являются студенты Пермской ГСХА, обучающиеся по программам магистратуры. Простую случайную выборку составили студенты Пермской государственной сельскохозяйственной академии очной и заочной форм обучения первых курсов направлений «Строительство»,

В современных условиях, когда организация образовательного процесса в вузах осуществляется в рамках электронно-образовательной среды (ЭОС), важнейшим вопросом становится качественная организация самостоятельной работы с использованием её средств. Электронная образовательная среда вуза, представляющая собой совокупность ИКТ и электронных информационно-образовательных ресурсов, характеризуется широкими дидактическими возможностями для организации и управления самостоятельной работой обучающихся, среди которых:

- возможности создания актуального содержания образования, не ограниченного одним ресурсом, и его своевременного обновления;
- возможности реализации совместной продуктивной деятельности обучающихся и преподавателя;
- возможности дистанционного консультирования обучающихся с преподавателем в процессе выполнения самостоятельной работы;
- возможности максимально учесть индивидуальные интересы, способности, темп выполнения заданий каждого обучающегося [6].

Для эффективной организации самостоятельной работы обучающихся в рамках электронного курса последний должен отвечать ряду требований:

- иметь логическую взаимосвязь с последовательностью и уровнем сложности учебного материала, раскрывать и дополнять его;
- давать возможность обучающемуся расширить рамки представлений об объекте изучения, осветить разные точки зрения на изучаемые проблемы, найти собственные смыслы изучаемых явлений;
- давать возможность выбора заданий для самостоятельной работы по уровню сложности и содержать четкие критерии их оценки;
- давать возможность отработать умения, навыки в ситуациях, близких к профессиональной деятельности;
- давать возможности получить обратную связь, оценку результатов самостоятельной работы (в т.ч. групповую);
- обеспечивать консультативную поддержку и обратную связь с преподавателем и учебной группой.

Содержание конкретных заданий для самостоятельной работы обучающихся в структуре электронного курса должно отвечать следующим требованиям:

- в задании должна быть четко указана связь его содержания с будущей профессиональной деятельностью;
- задание должно обеспечивать умственное напряжение обучающегося для получения качественного результата;
- задание должно быть ориентировано на проявление сознательности, активности и самостоятельности в его выполнении;
- планируемые результаты выполнения задания для самостоятельной работы должны быть четкими, контролируемыми [7].

При планировании заданий для самостоятельной работы необходимо ориентироваться на репродуктивный и продуктивный характер. Для репродуктивной самостоятельной работы обучающихся характерна ориентация на формирование и закрепление типовых умений и навыков будущей профессиональной деятельности по образцу. Обучающийся осваивает и закрепляет известные способы профессиональной деятельности, воспроизводит уже известный опыт.

of interest and efficiency for a final assessment are described. Conclusions are drawn on expediency of use of concrete types of tasks for independent work within the electronic environment.

Keywords: electronic environment; independent work; student; higher education institution; Moodle.

Введение. Сокращение традиционных форм организации образовательного процесса в вузах обозначило в настоящее время повышенный интерес к рациональной организации самостоятельной работы обучающихся. Значительные возможности эффектной реализации самостоятельной работы студентов предоставляются современной электронной образовательной среды вуза. В связи с этим возрастает актуальность разработки средств образовательной среды для организации самостоятельной работы обучающихся, а также оценки эффективности использования этих средств в процессе профессиональной подготовки обучающихся.

Формулировка цели статьи. Целью исследования является описание результатов экспериментальной деятельности по применению средств электронной образовательной среды Moodle для организации самостоятельной работы обучающихся вуза.

Задачами исследования выступали:

- теоретическое описание сущности, особенностей и возможностей средств электронной образовательной среды для организации самостоятельной работы студентов вуза;
- формулировка требований к средствам электронной образовательной среды для организации самостоятельной работы обучающихся;
-представление результатов оценки обучающимися средств электронной образовательной среды для организации самостоятельной работы;
- разработка рекомендаций для применения средств электронной образовательной среды для организации самостоятельной работы обучающихся вуза.

Изложение основного материала статьи. Самостоятельная работа обучающихся как особый вид образовательной деятельности организуется преподавателем, осуществляется при его методическом руководстве, однако не предусматривает его участия. Основной задачей самостоятельной работы обучающихся является углубление и расширение студентом приобретаемых в процессе обучения компетенций, развитие познавательных способностей и интересов. Имея образовательную, исследовательскую или социально-значимую направленность, самостоятельная работа позволяет эффективно подготовить обучающегося к самостоятельной профессиональной деятельности [4, 8].

Основным предназначением самостоятельной работы обучающихся становится подготовка его к самостоятельному поиску, обработке, использованию необходимой информации, а также освоением и тренировкой необходимых профессиональных умений и навыков. Поэтому самостоятельная работа должна обеспечивать развитие самостоятельности мышления, формирование требуемой мотивации образовательной и будущей профессиональной деятельности, развитие потребностей в личностном и профессиональном саморазвитии.

«Землеустройство», «Биология», в количестве 60 человек, обоих полов, возраст 22-26 лет. Исследование проводилось в течении 2016/2017 учебного года.

В результате анкетирования студентов выявлено следующее:

- 80 % опрошенных магистрантов не осознают формирование их педагогической компетентности как проблему, так как уверены, что успешность их педагогической деятельности зависит лишь от глубины знания своей дисциплины, а «педагогические навыки – дело опыта»;
- 62 % респондентов не планируют заниматься преподавательской деятельностью, выбирая научно-исследовательскую и административно-управленческую (в большей степени) деятельности;
- 100 % респондентов знают о существовании различных форм и видов аудиторной и внеаудиторной деятельности (в основном, по собственному опыту обучения в вузе и других образовательных учреждениях);
- 10 % опрошенных магистрантов имеют представление о некоторых педагогических методиках и технологиях (данные магистранты имеют опыт преподавательской работы).

В процессе освоения дисциплины «Психология и педагогика высшей школы» магистранты моделировали педагогические ситуации и решали педагогические задачи.

После изучения дисциплины «Психология и педагогика высшей школы» все опрошенные магистранты осознали проблемность формирования их педагогической компетентности, продемонстрировали разной степени психологическую и методологическую готовность. Но доля магистрантов, желающих заниматься преподавательской деятельностью, значительно не увеличилась.

Результаты исследования магистрантов выявили 1-ый и 2-ой уровни сформированности педагогической компетентности (из 4-х описанных в литературе), характеризующихся: первичной педагогической идентификацией (присвоение внешних параметров, регулирующих осуществление профессиональной деятельности преподавателя вуза) и вторичной педагогической идентификацией (содержательный аспект педагогической деятельности с присвоением ее внутренних параметров) соответственно [7].

Согласно исследованиям ученых, одним из важнейших педагогических условий формирования осознания молодого преподавателя как педагога является нравственно-педагогическая среда вуза, состоящая из высокого уровня педагогической культуры, традиций, системы наставничества. Освоение знаний основных принципов, форм и методов осуществления профессиональной педагогической деятельности возможно при условии функционирования внутривузовской системы дополнительного педагогического образования (проведение научно-методических семинаров) и повышения квалификации (переобучение по программе «Педагог высшей школы»). Условиями формирования готовности преподавателей к воспроизводству лучших образцов педагогической деятельности являются педагогическая практика, кафедральные стажировки, методические семинары. Формирование собственной педагогической системы возможно при внедрении новых моделей образовательного процесса, моделировании различных форм и видов педагогической деятельности [7].

Выводы. Процесс формирования педагогической компетентности, профессионального саморазвития – показатель качества подготовки магистров,

будущих преподавателей высшей школы, качества образования высшего учебного заведения.

Уровень сформированности педагогической компетентности будущих преподавателей вуза является качественным показателем преобразования педагогических теоретических знаний в умения и навыки практической преподавательской деятельности, в том числе, в результате освоения дисциплины «Психология и педагогика высшей школы».

Выпускник магистратуры любого непедагогического вуза, молодой преподаватель высшей школы должен самостоятельно решать педагогические задачи и педагогические ситуации, демонстрируя освоенные общекультурные и профессиональные компетенции, динамику профессионального педагогического становления, переходя на следующие уровни сформированности педагогической компетентности.

Литература:

1. Борисова Е.В. Развитие профессионализма профессорско-преподавательского состава, как инструмент управления качеством в системе высшего образования // Современные технологии управления. – 2016. — № 12 (72). [Электронный ресурс] http://sovman.ru/article/7205/ (дата обращения 10.09.2017)

2. Борисова Е.В. Педагогический кадровый потенциал в аспекте инновационной компетентности // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2016. – № 1. – С. 90-96.

3. Гаврилова И.В. Современное состояние профессионального образования и проблемы подготовки специалистов в высшей школе // Вестник Чувашского университета. – 2013. – № 2. – С. 120-123.

4. Гурьева Е.Н. Взаимосвязь профессионального саморазвития и качества подготовки магистрантов педагогического вуза // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2009. – № 6. – С. 46-50.

5. Отчет о результатах самообследования Пермской государственной сельскохозяйственной академии за 2016 год [Электронный ресурс] http://pgsha.ru/export/sites/default/generalinfo/document/oss2016/otchet_o_rezul_tatah_samoobsledovaniya_za_2016_g...pdf (дата обращения 10.09.2017)

6. Официальный сайт Пермской ГСХА [Электронный ресурс] https://portal.psaa.ru/get/@docs/ООП (дата обращения 10.09.2017)

7. Патрина Е.Н. Педагогическая компетентность как фактор профессионального становления преподавателя высшей школы // Известия Нижневолжского агроуниверситетского комплекса: наука и высшее профессиональное образование. – 2006. – № 3. [Электронный ресурс] https://cyberleninka.ru/article/v/pedagogicheskaya-kompetentnost-kak-faktor-professionalnogo-stanovleniya-prepodavatelya-vysshey-shkoly (дата обращения 10.09.2017)

8. Серякова С.Б. Психолого-педагогическая компетентность педагога дополнительного образования. Монография. – М.: МПГУ, 2005. – 321 с.

9. Труд и занятость в России. 2015: Стат. сб. /Росстат – М., 2015. – 274 с. [Электронный ресурс] http://www.gks.ru/free_doc/doc_2015/trud15.pdf (дата обращения 10.09.2017)

9. Факторович А. А. Перспективы развития системы управления качеством образовательного процесса в отечественных вузах // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия Педагогические науки. Волгоград, 2010. № 2. С. 52-63.

10. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс: [сайт]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 23.08.2017).

11. Фильченкова И.Ф. Совершенствование системы управления образовательными программами в вузе // Внедрение европейских стандартов и рекомендаций в системы гарантии качества образования: сб.материалов VIII Международного Форума Гильдии экспертов. М.: Гильдия экспертов в сфере профессионального образования, 2013. С. 255-258.

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Прохорова Мария Петровна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Перова Татьяна Валентиновна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
студент Веникова Мария Юрьевна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
студент Попова Анастасия Сергеевна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

СРЕДСТВА ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ MOODLE ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗЕ

Аннотация. Статья содержит описание средств электронной образовательной среды Moodle для эффективной организации самостоятельной работы обучающихся в вузе. Раскрыты особенности самостоятельной работы обучающихся, требования к проектированию средств электронной среды. Описаны результаты оценки обучающимися различных типов заданий для самостоятельной работы с позиций интереса и эффективности для итоговой аттестации. Сделаны выводы о целесообразности использования конкретных типов заданий для самостоятельной работы в рамках электронной среды.

Ключевые слова: электронная среда; самостоятельная работа; обучающийся; вуз; Moodle.

Annotation. Article contains the description of means of the electronic educational Moodle environment for the effective organization of independent work of students in higher education institution. Features of independent work of students, design requirements of means of the electronic environment are revealed. Results of assessment by students of various types of tasks for independent work from positions

6. Оценка качества ОПОП	Формирование и контроль фондов оценочных средств Разработка программ промежуточной и итоговой аттестации в соответствии с требованиями профессионального стандарта. Проведение государственной итоговой аттестации в формате квалификационного экзамена независимой оценки квалификаций

Представленное содержание программы дополнительной подготовки может быть реализовано как в форме самостоятельного курса, так и в рамках учебно-методических семинаров кафедры. Оно может быть расширено и дополнено в соответствии с потребностями образовательной практики.

Выводы. Таким образом, совмещение в деятельности руководителя образовательной программы функций классических функций научно-педагогического работника с функциями управляющего процессом оказания образовательной услуги и руководителя команды требует особого внимания к вопросам его дополнительной подготовки. В содержание такой подготовки должны входить блоки, связанные с развитием ОПОП в о внешней и внутренней среде вуза, грамотным проектированием самой образовательной программы и контролем её аккредитационных показателей, реализаций программы в электронной среде и оценкой её качества.

Литература:

1. Баранова Н.В. Подготовка преподавателей вузов к управлению образовательными программами высшего образования: дис. … канд. пед. наук. М., 2016. 192 с.

2. Барылкина Л.П. Образовательная программа – ключевой документ в управлении образовательной организацией // Глобальный научный потенциал. Тамбов, 2013. № 10 (31). – С. 198-200

3. Громова Л. А. Новые возможности управления качеством образовательных программ / Л. А. Громова, С. Ю. Трапицын // Universum: Вестник Герценовского университета. СПб., 2011. № 9. С. 53-57.

4. Клемешев А.П. Управление образовательными программами как фактор модернизации университета / А.П.Клемешев, И.Ю.Кукса // Высшее образование в России. 2016. № 5 (201). С. 10-20

5. Песоцкий Ю.С., Баранова Н.В. Кто должен управлять образовательной программой вуза? (постановка проблемы) // Современные проблемы науки и образования. 2016. – № 5.; URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=25154 (дата обращения: 22.08.2017).

6. Прохорова М.П. Подготовка педагогов профессионального обучения к инновационной деятельности в вузе: дис. … канд. пед. наук. Н. Новгород, 2008. 192 с.

7. Сергеева Е. В. Качество проектирования и реализации основных образовательных программ в вузе как объект оценки / Е. В. Сергеева, М. Ю. Чандра // Primo Aspectu. Волгоград, 2013. Т. 13. № 9 (112). С. 126-131.

8. Трапицын С. Ю. Управление качеством образовательных программ на основе процессного подхода / С. Ю. Трапицын, Г. Н. Трапицына // Новое в психолого-педагогических исследованиях. М., 2012. № 3. С. 132-140.

Педагогика

УДК: 376.2

кандидат психологических наук, доцент
Неумоева-Колчеданцева Елена Витальевна
Институт психологии и педагогики, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);
студент Давтян Сона Самвеловна
Институт психологии и педагогики, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассматривается педагогическое сопровождение адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к образовательной среде школы как своего рода «технология» помощи личности в выстраивании продуктивных отношений со средой. Содержание педагогического сопровождения рассматривается с учетом этапа «вхождения» личности в образовательную среду и видов деятельности педагога как субъекта сопровождения. Приводятся экспериментальные данные оценки адаптивности образовательной среды и адаптированности детей к среде. Производится оценка результативности деятельности педагога как субъекта сопровождения.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, адаптивная образовательная среда, адаптация, адаптированность, педагогическое сопровождение адаптации.

Annotation. The article discusses the pedagogical support of adaptation of children with disabilities to the educational environment of the school as a kind of "technology" care of the individual in building a productive relationship with the environment. The content of pedagogical support is considered taking into account the stage of "entry" of personality in the educational environment and activities of the teacher as a subject of maintenance. Experimental data of the assessment of the adaptability of the educational environment and the adaptation of children to the environment are given. An evaluation of effectiveness of the teacher's activity as a subject of maintenance is made.

Keywords: inclusive education, children with disabilities, adaptive educational environment, adaptation, adaptedness, pedagogical support of adaptation.

Введение. Отношение к людям с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) – важнейший показатель уровня готовности государства, общества, конкретных людей «идти по пути развития демократии и уважения прав человека» [2, С. 1]. В современной России одной из приоритетных «зон заботы» становится жизнь и благополучие людей с ОВЗ, что находит отражение в государственной политике в сфере социальной жизни и образования и соответствующих нормативных документах [1, 2, 3, 6]. В нормативных документах четко обозначены требования к органам власти и организациям по созданию условий, необходимых для преодоления

отношенческих и средовых барьеров, препятствующих полному и эффективному участию людей с ОВЗ в жизни общества.

Важнейшим социальным контекстом для любого человека является образование. Совершенствование системы начального образования предполагает, в том числе, обеспечение «равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия, особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [1]. Таким образом в современном российском образовании законодательно закреплено инклюзивное образование, что предполагает обеспечение детям с ОВЗ возможностей обучения в общеобразовательной школе [1, 5].

Включение детей с ОВЗ в образовательную среду школы предполагает, с одной стороны, адаптацию самой образовательной среды к потребностям детей с ОВЗ; с другой стороны – адаптацию детей с ОВЗ к образовательной среде школы. Процесс адаптации детей с ОВЗ к образовательной среде школы (а также дальнейшее активное взаимодействие со средой и достижение продуктивных результатов этого взаимодействия) сложно представить без комплексного психолого-педагогического сопровождения данной категории учащихся. Особую значимость, с нашей точки зрения, имеет деятельность педагога как субъекта сопровождения, что связано с его непосредственным, регулярным и пролонгированным взаимодействием с детьми.

Формулировка цели статьи. Таким образом цель настоящей статьи – теоретически обосновать и экспериментально подтвердить возможности педагога как субъекта сопровождения адаптации детей с ОВЗ в образовательной среде школы.

Изложение основного материала статьи. Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья – это дети, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий [5]. Группа школьников с ограниченными возможностями здоровья чрезвычайно неоднородна, в неё входят дети с различными нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития, интеллекта, расстройствами аутистического спектра, множественными нарушениями развития. При этом у всех перечисленных категорий детей – особые образовательные потребности: в индивидуализации и «специализации» процесса и содержания обучения, во включении в полноценное межличностное общение со сверстниками и педагогами, в коррекционно-развивающей помощи в процессе обучения и воспитания и, прежде всего, в создании доступной образовательной среды и системы комплексного медико-психолого-педагогического сопровождения.

Под *образовательной сре*дой обычно понимается система условий и возможностей для развития личности, имеющихся в образовательном учреждении [14]. Очевидно, что для успешного обучения детей с ОВЗ, необходимо адаптировать условия образовательного учреждения к потребностям таких детей, то есть необходимо создание адаптивной образовательной среды. Адаптивная образовательная среда – условия, имеющиеся в образовательном учреждении, гибко реагирующие и приспосабливающиеся с одной стороны, к условиям изменяющейся внешней среды, с другой стороны, стремящиеся максимально адаптироваться к личности с ее индивидуальными особенностями, а также гибко реагирующие

программы дополнительной подготовки, которые, на наш взгляд, актуальны для преподавателей, принимающих на себя функцию руководства образовательной программой (таблица 2).

Таблица 2

Содержание программы дополнительной подготовки руководителя ОПОП

Раздел программы дополнительной подготовки	Содержание раздела
1. Стратегическое видение ОПОП	Функции ОПОП в контексте внедрения ФГОС ВО 3++. Миссия и перспективы развития ОПОП. Система локальных нормативных и методических документов вуза, регламентирующих ОПОП.
2. Взаимодействие с внешней средой реализации ОПОП	Продвижение ОПОП на рынке образовательных услуг Организация практик обучающихся и взаимодействие с работодателями Внешнее финансирование ОПОП
3. Проектирование ОПОП	Документационное обеспечение ОПОП. Учет требований ФГОС ВО и Профессиональных стандартов при разработке ОПОП. Реализация компетентностного подхода при формирование образовательных результатов ОПОП. Проектирование промежуточной и итоговой аттестации.
4. Управление аккредитационными показателями ОПОП	Показатели государственной и общественно-профессиональной аккредитации ОПОП Управление учебно-методическим обеспечением Управление кадровым обеспечением ОПОП Управление информационным обеспечением ОПОП Управление материально-техническим обеспечением
5. Реализация ОПОП в электронной образовательной среде вуза	Возможности электронной образовательной среды по организации образовательного процесса Возможности электронной образовательной среды по учету достижений обучающихся Возможности электронной образовательной среды по управлению ресурсами ОПОП

Управление контингентом	Формирование контингента обучающихся, его сохранение	D/02.6
	Формирование индивидуальных образовательных траекторий обучающихся	D/01.6, D/02.6, I/03.7
	Консультационная и тьюторская деятельность	D/01.6, D/02.6, E/01.6, I/03.7
	Постдипломное сопровождение выпускников	не представлена
Управление ресурсами	Обеспечение выполнения требований ФГОС в части обеспечения ОПОП	D/01.6, I/03.7
	Обеспечение сопровождения ОПОП в электронной образовательной среде вуза	D/01.6, I/03.7, I/04.8
	Участие в привлечение дополнительных ресурсов для реализации ОПОП	не представлена
Управление командой	Формирование команды ОПОП	D/01.6, J/02.8 1
	Участие в разработке системы мотивации преподавателей ОПОП	I/02.7, J/02.8 1
	Участие в развитии преподавателей и участников ОПОП	I/02.7, J/01.7, J/06.8
	Формирование благоприятного психологического климата среди преподавателей и участников ОПОП	I/02.7, J/02.8 1
Управление качеством	Организация мониторинга и оценки качества подготовки обучающихся по ОПОП	J/02.8 1
	Организация независимой экспертной оценки ОПОП	J/02.8 1
	Обеспечение качества учебно-методического сопровождения и фондов оценочных средств ОПОП	D/01.6, I/04.8
	Участие в повышении квалификации преподавателей по вопросам качества образования	H/03.7, J/01.7, J/06.8

Проведенный анализ показывает, что большинство функций, реализуемых руководителем ОПОП, имеет соответствующий аналог обобщенной трудовой функции в Профессиональном стандарте (7 и 8 уровни квалификации), однако их содержание не в полной мере «перекрывает» все требования к профессиональной подготовке руководителей ОПОП для эффективной реализации им поставленных задач. Так, для руководителя ОПОП принципиально новыми являются такие виды деятельности как взаимодействие с внешней средой (потребителями образовательных услуг, работодателями пр.), управление документационным обеспечением и аккредитационными показателями образовательной программы, управление качеством реализации образовательной программы.

В соответствии с выявленными потребностями в дополнительной подготовке руководителей ОПОП, нами было разработано содержание

на собственные социо-культурные изменения [13]. Основная цель создания адаптивной образовательной среды для детей с ОВЗ – обеспечение максимально полной (с учетом специфики нарушения) социализации детей с ОВЗ в образовательном и более широком социальном контексте [11, 12].

Создание адаптивной образовательной среды предполагает: определенность и согласованность ценностных оснований деятельности администрации и педагогического коллектива школы в отношении детей с ОВЗ; соответствие содержания обучения требованиям стандарта [5]; содержательную насыщенность учебной и внеучебной деятельности детей; использование форм и методов, активизирующих деятельность и общение детей; организацию пространственно-предметного окружения (наличие оборудования, техники, материалов, доступ к информационным ресурсам и пр.); гуманистический характер отношений субъектов образовательного процесса; наличие квалифицированных кадров для работы с детьми с ОВЗ; организацию комплексного сопровождения детей; материально-техническое обеспечение образовательного процесса. Все перечисленное мы рассматривали как компоненты образовательной среды [8].

Эмпирическое исследование, проведенное в 2016 г. на базе МАОУ СОШ №27 г. Тюмени позволило оценить адаптированность образовательной среды на уровне «выше среднего» (таблица 1).

Таблица 1

Результаты экспертной оценки адаптированности образовательной среды школы к потребностям детей с ОВЗ

Компонент образовательной среды	**Средний балл**
1. Ценностный компонент (ценностно-целевые основания образовательной деятельности школы)	2,52
2. Информационно-содержательный компонент	2,38
3. Деятельностный компонент (организация и характер деятельности учеников)	1,72
4. Дидактический компонент	2
5. Пространственно-предметный компонент (качество пространственно-предметного окружения)	1,76
6. Субъектно-личностный компонент (характер отношений субъектов образовательного процесса)	2,88
7. Наличие квалифицированных кадров для работы с детьми с ОВЗ	2,56
8. Организация комплексного сопровождения детей с ОВЗ в образовательном процессе школы	2,2
9. Материально-техническое обеспечение образовательного процесса	1,6
Средний уровень оценки всех показателей	2,18

На «среднем» уровне находятся показатели деятельностного и пространственно-предметного компонентов среды и материально-

технического обеспечения образовательного процесса. Иначе говоря, дети с ОВЗ недостаточно включатся в активную деятельность; отмечается недостаток оснащения среды необходимым оборудованием и материалами, недостаток материально-технического обеспечения (финансирования, технических средств, тренажеров, специальной мебели и пр.).

Однако даже высокий уровень адаптированности образовательной среды не гарантирует успешную социализацию ребенка. Успешное освоение ребенком с ОВЗ образовательной среды предполагает также определенный *характер отношений* ребенка с образовательной средой, зависящий от этапа «вхождения» в нее – *адаптация, активное взаимодействие, творчество* [10]. Адаптация – сложный, многоплановый, как минимум, двусторонний и длительный процесс. В этом контексте мы рассматриваем психолого-педагогическое сопровождение адаптации ребенка с ОВЗ в образовательной среде школы как своего рода «технологию» содействия ребенку в выстраивании продуктивных отношений с образовательной средой. При этом «продукт» взаимодействия отражает основные достижения ребенка на каждом этапе «вхождения» в образовательную среду (таблица 2).

Таблица 2

Содержание педагогического сопровождения на разных этапах «вхождения» личности в образовательную среду (ОС)

№ п/п	Этап «включения» в образовательную среду (И.Н. Емельянова)	Адаптивные потребности личности	Адаптивные внешние условия (среда)	Основное содержание педагогического сопровождения		Продукт (результат) взаимодействия личности ученика со ОС школы
				по «работе» с личностью	по организации ОС	
1	**Адаптация**	В физической и психологической безопасности	Формальные характеристики среды (ориентация в предметно-пространственном окружении, относительно свободное «перемещение» в среде, соблюдение распорядка дня)	Помощь во включении ученика в ОС	Создание психологически комфортной и безопасной ОС	**Адаптированность к среде:** – положительное отношение ребенка к школе; – адекватное восприятие предъявляемых требований и учебного материала; – наличие позитивного статуса в классном коллективе
2	**Активное взаимодействие**	В достижении позитивного и стабильного психолого-педагогического статуса	«Технология» взаимодействия с ОС (освоение способов выполнения учебной деятельности, форм общения и поведения)	Помощь в формировании активной позиции ученика и его личностных достижений	Создание ситуаций успеха в ОС	**«Школьная зрелость»:** – принятие статуса ученика (успешное выполнение школьных обязанностей, ответственность за результат); – активное взаимодействие со сверстниками
3	**Продуктивное взаимодействие**	В признании своих индивидуальных особенностей и самовыражении	Объективные возможности признания и проявления своих индивидуальных особенностей в образовательной среде	Помощь в получении опыта самовыражения	Создание ситуаций самовыражения в ОС	**Творчество:** – проявление своей индивидуальности; – достижение продуктивных результатов деятельности; – обогащение образовательной среды продуктом своего творчества

«автоматически» принимает на себя функции руководителя ОПОП), а первая модель – наиболее инновационная, подразумевающая совмещение преподавательского и управленческого функционала. Соглашаясь с позицией автора, необходимо отметить, что модель «руководитель ОПОП – преподаватель вуза» является самой сложной в реализации, поскольку связана с рядом значительных рисков, таких как наличие у преподавателя научно-педагогической нагрузки, недостаточность административной власти, высокая вероятность возникновения борьбы за ресурсы и власть и пр. [1]. В связи с тем, что в условиях Мининского университета реализуется именно такая модель руководства образовательными программами, представляется актуальным и целесообразным остановиться на разработке содержания дополнительной подготовки руководителя ОПОП, совмещающего руководство образовательными программами с выполнением преподавательских функций.

Прежде всего, отметим, что общая логика назначения функций руководителя образовательной программы – управление полным жизненным циклом образовательной программы как услуги начиная от определения потребности в ней до её реализации [1, с. 62-63]. С этой точки зрения, руководитель ОПОП должен быть «ректором в миниатюре» и быть способным реализовать функционал большинства служб современного вуза [2]. Следовательно, перечень функций и видов деятельности руководителя ОПОП достаточно объемен и широк. Для выявления потребности в дополнительной подготовке руководителя проведем сопоставление перечисленных функций обобщенным трудовым функциям, отраженным в Профессиональном стандарте «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» (таблица 1).

Таблица 1

Соответствие функций руководителя ОПОП обобщенным функциям Профессионального стандарта

Функция	Содержание функции	Трудовые функции Профессионального стандарта
Управление целями ОПОП	Разработка стратегического видения роли и места ОПОП в совокупности программ вуза	не представлена
	Исследование потребностей заказчиков (обучающихся, их представителей, работодателей), организация учета их потребностей при формировании ОПОП	E/01.6, E/02.6
Управление содержанием ОПОП	Проектирование структуры и содержания ОПОП, модулей, дисциплин, практик	D/01.6
	Проектирование содержания государственной итоговой аттестации	D/01.6
	Актуализация содержания ОПОП, привлечение работодателей к её разработке и реализации	D/01.6, H/01.6

образовательными программами как организационная инновация все больше распространяется в современных управленческих моделях, реализуя проектно-ориентированное управление в вузах.

В связи с этим все большую актуальность приобретают исследования и методические разработки, связанные с вопросами эффективного управления образовательными программами в вузах. Какими компетенциями должен обладать руководитель основной образовательной программы? Может ли научно-педагогический работник – преподаватели выполнять функции руководителя образовательной программы? Насколько требования к руководителю образовательных программ вуза выходят за рамки набора трудовых функций, закрепленных в Профессиональном стандарте? И, наконец, чему и как необходимо дополнительно обучить научно-педагогического работника, чтобы он мог эффективно взять на себя ответственность за направление профессиональной подготовки?

Несмотря на активно реализующуюся в вузах практику внедрения руководства образовательными программами, системное представление о компетентности и содержании дополнительной подготовки руководителя образовательной программы отсутствует, что вызывает необходимо осмысления складывающегося опыта. С попыткой ответа на эти вопросы связана проблема данного исследования – отсутствие в современных условиях четкого представления о содержании дополнительной подготовки руководителя образовательной программы в вузе.

Формулировка цели статьи. Целью исследования выступает разработка содержания дополнительной подготовки руководителя профессиональных основных образовательных программ (ОПОП). В логике поставленной цели, задачами исследования выступали:

- систематизация функций руководителя ОПОП вуза, их анализ;
- анализ требований Профессионального стандарта в данной области, выявление трудовых функций научно-педагогических работников, связанных с руководством ОПОП;
- разработка содержания дополнительной подготовки руководителя ОПОП, необходимой для её эффективной реализации.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время практика руководства образовательными программами вуза активно складывается, среди исследователей деятельности руководителя образовательных программ с позиций его профессиональной компетентности можно называть Н.В.Баранову, И.Ф.Фильченкову, вопросами проектирования и управления качеством образовательных программ занимались С.Ю.Трапицын, А.А.Факторович, Е.В.Сергеева и пр.

В соответствии с требованиями нормативно-правовых актов в сфере профессионального образования, под руководителем образовательной программы чаще всего понимается лицо, отвечающее за проектирование, разработку и развитие ОПОП бакалавриата, специалитета или магистратуры.

Как отмечают Н.В.Баранова и Ю.С.Песоцкий, в практике работы вузов реализуются разные модели привлечения работников к руководству образовательными программами: руководитель ОПОП – преподаватель вуза, руководитель ОПОП – заведующий кафедрой и руководитель ОПОП – ректор вуза [5]. При этом вторая из перечисленных моделей наиболее близка к традиционному управлению (руководитель выпускающей кафедры

Вместе с тем отметим, что традиционно сопровождение рассматривается как совместная деятельность педагогов-психологов и педагогов (а также других специалистов), направленная на создание оптимальных социо-психолого-педагогических условий для развития ребенка в образовательном процессе, его успешного обучения, совместной деятельности и взаимодействия с другими субъектами [7]. При этом в качестве основного субъекта сопровождения мы рассматриваем педагога, что не противоречит требованиям профессионального стандарта, в котором определенное место отводится развивающей деятельности педагога и соответствующим трудовым действиям, например: выявление в ходе наблюдения поведенческих и личностных проблем обучающихся, связанных с особенностями их развития; применение инструментария и методов диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка; разработка (совместно с другими специалистами) программ индивидуального развития ребенка и др. [4].

В соответствии с разработанной нами моделью на каждом этапе «вхождения» ребенка в образовательную среду мы рассматривали такие направления деятельности специалистов (включая педагога), как: 1) диагностика актуального состояния, развития и затруднений ребенка с ОВЗ в образовательной среде школы; 2) консультирование ребенка и его родителей по актуальным проблемам психоэмоционального состояния, развития, взаимодействия, учебной и внеучебной деятельности детей с ОВЗ; 3) коррекционно-развивающая работа с ребенком и родителями, направленная на стабилизацию их психоэмоционального состояния и успешного «вхождения» ребенка в образовательную среду школы; 4) профилактически-просветительская работа с ребенком и его родителями, направленная на предотвращение вторичных трудностей ребенка на каждом этапе «вхождения» в образовательную среду и в более широком социальном контексте [9].

Особое значение для успешного «вхождения» личности в образовательную среду имеет этап адаптации и достижение стабильного психоэмоционального состояния ребенка – **адаптированности** к образовательной среде. Обозначим основное содержание педагогического сопровождения адаптации детей с ОВЗ к образовательной среде школы.

1. Диагностика адаптированности детей к образовательной среде – выявление актуального уровня адаптированности к среде, описание основных показателей психологического статуса ребенка, выявление наиболее важных особенностей деятельности, поведения, общения школьников, которые должны быть учтены в образовательном процессе.

2. Консультирование ребенка и его родителей по актуальным проблемам адаптации ребенка к образовательной среде школы: по вопросам формирования положительного отношения ребенка к школе, адекватного восприятия предъявляемых требований и учебного материала, по формированию позитивного статуса в классном коллективе.

3. Коррекционно-развивающая работа – деятельность, направленная, с одной стороны, на поддержание позитивных тенденций в развитии детей (развивающий аспект), с другой стороны, на изменение (исправление) неблагоприятных тенденций развития ребенка, трудностей учебной и внеучебной деятельности (коррекционный аспект). Предполагает индивидуализацию процесса и содержания обучения, помощь в адекватной самопрезентации ребенка в классном коллективе, выстраивании

межличностных отношений, нахождении своей «ниши» во внеучебной занятости детей.

4. Профилактика и просвещение – информирование детей и родителей об особенностях этапа адаптации, основных результатах этого этапа и их значении для дальнейшего взаимодействия ребенка со средой, о способах профилактики трудностей адаптации детей с ОВЗ к образовательной среде школы и т.д.

В рамках экспериментального исследования в качестве показателей адаптированности мы рассматривали: мотивацию учения; привлекательность ученического коллектива для ребенка с ОВЗ; школьную тревожность; психоэмоциональное состояния ребенка («самочувствие, активность, настроение»). Результаты проведенных констатирующего и контрольного обследований позволяют нам отметить позитивную динамику по всем перечисленным показателям (таблицы 3 – 6).

Таблица 3

Динамика мотивации учения младших школьников с ОВЗ (по результатам констатирующего и контрольного обследований с использованием методики А.Г. Лускановой), (10 чел.)

Уровень мотивации	Количество учащихся / Констатирующий эксперимент	Колчество учащихся / Контрольный эксперимент
Высокая	0	2
Нормальная	2	2
Положительное отношение	5	5
Низкая	3	1
Негативное	0	0

Позитивная динамика мотивации учения проявляется, с одной сторгны, в уменьшении числа детей с низким уровнем мотивации и, с другой стороны, в росте числа учащихся с высоким уровнем мотивации. Эмпирически это проявляется как более выраженный интерес к учебном процессу, «желание» учиться.

руководителей образовательных программ вуза. Описано содержание блоков программы дополнительной подготовки руководителя образовательной программы. Сделаны выводы об возможности реализации разработанной программы в рамках учебно-методического семинара кафедр.

Ключевые слова: руководитель образовательной программы; вуз; содержание; управление; функции.

Annotation. In article the content of additional training of the scientific and pedagogical worker performing management of the educational program in higher education institution is described. Functions of the head of the educational program are systematized and opened. On the basis of the analysis of the generalized labor functions of the Professional standard of the scientific and pedagogical worker need of additional training of heads of educational programs of higher education institution is proved. The maintenance of blocks of the program of additional training of the head of the educational program is described. Conclusions are drawn on a possibility of implementation of the developed program within the educational and methodical seminar of departments.

Keywords: head of the educational program; higher education institution; contents; management; functions.

Введение. Главной задачей высшего образования на современном этапе его развития является подготовка специалиста, способного к самостоятельному включению в новые виды деятельности, освоению новых продуктов и технологий, поиску решений проблем, с которым человечество не встречалось ранее, созданию принципиально новых решений во всех отраслях жизнедеятельности [4, 6].

Одним из инструментов модернизации образования стал проектный подход, который ориентирован на формирование гибких востребованных образовательных программ, которые четко и полно удовлетворяют общественные потребности, способны к адаптации под изменяющиеся требования. Образовательная программа стала центральным объектом управления качеством образования. В Законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ образовательная программа понимается как «комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогических условий …, форм аттестации, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, а также оценочных и методических материалов» [10]. Весь этот комплекс, по мнению Л.А. Громовой, должен динамично изменяться и развиваться не по принципу соответствия специальностям или базовым дисциплинам, а по принципу соответствия потребностям конечных потребителей и общества [3, с. 54]. Образовательная программа становится полноценным рыночным продуктом.

С полным правом можно утверждать, что руководство образовательными программами может рассматриваться как вид инновационной деятельности в высшем образовании, поскольку такого способа организации образовательного процесса, который в комплексе сочетал бы проектировочную, организационно-педагогическую, исследовательскую и командную функции, и определял бы персональную ответственность за результаты обучения, не использовалось в системе высшего образования нашей страны ранее. Руководство

А о том, как это реализуется на практике, мы более подробно поговорим в одной из следующих работ.

Выводы. Рассмотренная классификация позволяет оценить возможности, которые недостаточно используются в традиционной школе, а соответственно, могут послужить делу развития образования, как на уровне отдельной дисциплины, так и на уровне образовательной программы в целом. С другой стороны, основываясь на разработанных положениях теории образовательного пространства, педагог получает возможность конструировать сложноорганизованную последовательность образовательных пространств.

Литература:

1. Пономарев Р. Е. Образовательное пространство как основополагающее понятие теории образования // Педагогическое образование и наука. – 2003. – № 1. – С. 29–31.

2. Пономарев Р.Е. Образовательное пространство: монография. – М.: МАКС Пресс, 2014. – 100 с.

3. Da Re F. La didattica per competenze. – Italia, Milano – Torino, 2013. – 155 с.

4. Новые образовательные стандарты высшего профессионального образования: проблемы создания и внедрения: коллективная монография. – М.: Агентство "Мегаполис", 2013 – 264 с.

5. Образование от М.В.Ломоносова до наших дней / Под ред. В.А. Садовничего. – М.: Агентство «Мегаполис», 2012 – 216 с.

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Прохорова Мария Петровна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Перова Татьяна Валентиновна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
студент Емелина Елизавета Вадимовна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
студент Ушилова Кристина Владимировна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

РАЗРАБОТКА СОДЕРЖАНИЯ ПРОГРАММЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ВУЗА

Аннотация. В статье описано содержание дополнительной подготовки научно-педагогического работника, осуществляющего руководство образовательной программой в вузе. Систематизированы и раскрыты функции руководителя образовательной программы. На основе анализа обобщенных трудовых функций Профессионального стандарта научно-педагогического работника обоснована необходимость дополнительной подготовки

Таблица 4

Динамика привлекательности ученического коллектива для младших школьников с ОВЗ (по результатам констатирующего и контрольного обследований), (10 чел.)

Уровень привлекательности коллектива	Количество учащихся / Констатирующий эксперимент	Количество учащихся / Контрольный эксперимент
Очень привлекателен	1	4
Комфортен	3	4
Нейтральное отношение	5	2
Негативное отношение	1	0

Позитивная динамика привлекательности ученического коллектива проявляется с одной стороны, в снижении числа детей с негативным и нейтральным отношением к коллективу и, с другой стороны, в повышении числа детей, для которых коллектив привлекателен и комфортен. Эмпирически это выражается в более активном и разноплановом взаимодействии с коллективом класса, в повышении эмоционального фона межличностных отношений.

Таблица 5

Динамика уровня школьной тревожности (по результатам констатирующего и контрольного обследований с использованием методики Филлипса, (10 чел.)

Показатели	Количество учащихся / Констатирующий эксперимент			Количество учащихся / Контрольный эксперимент		
	Высо-кий	Сред-ний	Низ-кий	Высо-кий	Сред-ний	Низ-кий
1. Общая тревожность в школе	1	8	1	0	1	9
2. Переживание социального стресса	0	9	1	0	3	7
3. Фрустрация потребности в достижении успеха	1	4	5	0	3	7
4. Страх самовыражения	2	3	5	0	1	9
5. Страх ситуации проверки знаний	4	4	2	2	2	6
6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	2	4	4	1	3	6
7. Низкая физиологичес-кая сопротивляе-мость стрессу	2	5	3	0	2	8
8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями	1	6	3	0	2	8

Позитивная динамика тревожности проявляется в снижении уровня общей тревожности, переживания социального стресса, фрустрации потребности в достижении успеха, страхов, связанных с проверкой знаний, отношениями с учителем и самовыражения; а также в повышении сопротивляемости стрессу. При этом у двух учащихся сохранился высокий уровень страхов по отношению к ситуации проверки знаний, у одного учащегося – высокий уровень страха не соответствовать ожиданиям окружающих. Этим учащимся были рекомендованы индивидуальные занятия с психологом по коррекции личностной тревожности, а также разработаны дополнительные рекомендации

повод задуматься о том, что не используется школой. Отдельно возникает группа вопросов о подготовке педагога. Педагог, подготовленный для образовательного пространства одного класса, на наш взгляд, будет неуверенно себя чувствовать, если возникнет необходимость, работать иначе. В связи с этим, педагог должен знать о существовании всех выше представленных образовательных возможностях, должен уметь действовать, используя каждую из них. Это, на наш взгляд, должно найти отражение в содержании подготовки современного педагога, не только умение использовать современные приспособления в учебном процессе, но и иметь развернутую картину возможностей организации образовательного процесса.

Конструирование простых и сложноорганизованных последовательностей может осуществляться на различных уровнях. Во-первых, на уровне создания одного учебного занятия, во-вторых, на уровне учебного курса или дисциплины, в-третьих, на уровне образовательной программы в целом. Данные уровни не исчерпывают всех вариантов, например можно разработать изучение небольшой, отдельной темы, или же, наоборот, охватить реализацию нескольких взаимосвязанных образовательных программ.

При разработке образовательных программ, в качестве основы выступает образовательный стандарт, который и регламентирует разработку образовательной программы. В докладах на конференциях, посвященных образовательным стандартам, в соответствии с классификацией образовательных пространств, уже предлагалось обязательную составляющую профессиональной подготовки и составляющую по выбору, дополнить еще одной – составляющей по предложению студента [4, С.111; 5, С.52]. А пока, пусть и не на уровне стандарта, обсуждаемые положения нашли свое применение в учебном процессе. Так, в дисциплине «Практическая педагогика» для слушателей программ «Преподаватель» и «Преподаватель высшей школы» используются возможности каждого из классов образовательных пространств:

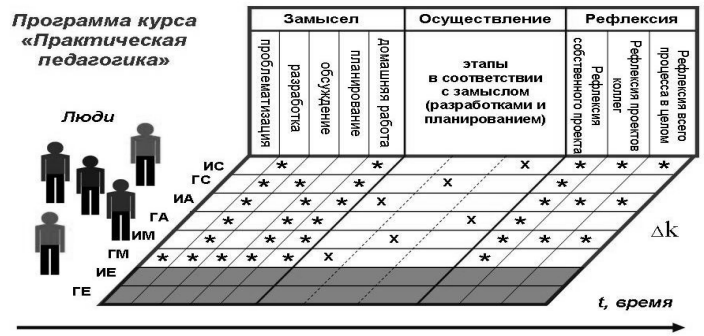


Схема 6. Сложноорганизованная последовательность образовательных пространств для слушателей курса «Практическая педагогика»

менее, проектируя образовательный процесс не в логике сиюминутности, возникает необходимость поиска оснований. И если не идти по пути первых, пришедших на ум решений, пути интуитивного движения на ощупь, то можно найти опору в теории, в данном случае в теории образовательного пространства.

Какие образовательные маршруты предоставляет традиционная школа? Образовательное пространство учащихся традиционной школы охватывает стадию осуществления образовательного процесса, разработанного педагогом. На схеме 5 отмечено места, ***пространства для образования*** школьника, среди них выделены основные, которые предусматриваются, а также которые считаются допустимыми.

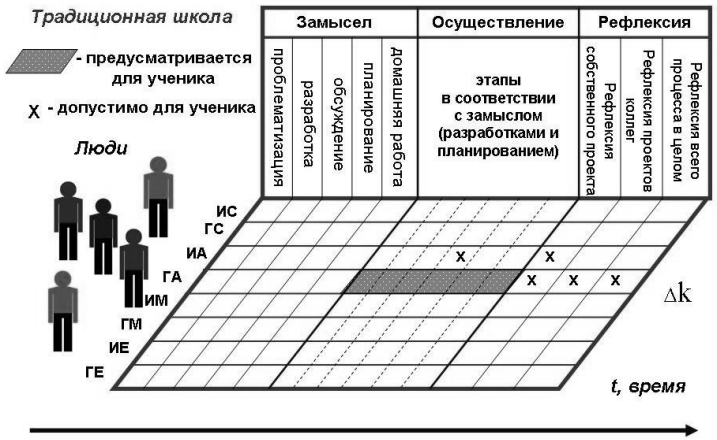


Схема 5. Простая последовательность образовательных пространств для учащихся традиционной школы

Групповое авторитарное образовательное пространство захватывает учащихся традиционной школы. Иногда допускаются индивидуальные формы работы педагога с обучающимися. В некоторых случаях педагоги организуют рефлексию проделанной работы, а также рефлексию того, что делают другие ученики. Более широкий спектр возможностей в образовательном пространстве традиционной школы предусматривается для педагога. Они охватывают все стадии и этапы группового авторитарного образовательного пространства.

Когда в основе образовательного процесса лежит один класс образовательного пространства, мы имеем дело с относительно простой организацией последовательности образовательных пространств.

Явное несоответствие имеющихся возможностей в образовательном пространстве как пространстве образования и в созданном образовательном пространстве школы как пространстве для образования, на наш взгляд, дают

педагогам по созданию ситуаций успеха для этих школьников с учетом их особенностей.

Таблица 6

Динамика психоэмоционального состояния младших школьников с ОВЗ (по результатам констатирующего и контрольного обследований с использованием адаптированной методики САН), (10 чел.)

Показатель	Количество учащихся		
	Высокий	Средний	Низкий
Констатирующий эксперимент			
Самочувствие	0	6	4
Активность	0	4	6
Настроение	0	7	3
Контрольный эксперимент			
Самочувствие	0	10	0
Активность	0	10	0
Настроение	0	10	0

Позитивная динамика психоэмоционального состояния проявляется у росте числе детей со стабильно-средним уровнем «самочувствия – активности – настроения», что является существенным достижением для соматически ослабленных детей.

Средний балл успеваемости данной выборки детей увеличился с 3,21 до 3, 53 балла за счет улучшения успеваемости по математике, русскому языку, литературному чтению, окружающему миру. Наибольшие сложности для учащихся с ОВЗ представляет обучение английскому языку.

Выводы. Таким образом результаты нашего локального исследования позволяют заключить, что педагогическое сопровождение адаптации младших школьников с ОВЗ к образовательной среде школы способствует повышению адаптированности детей, что выражается в:

- повышении мотивации учения;
- повышении привлекательности классного коллектива для детей с ОВЗ;
- снижении уровня школьной тревожности;
- стабилизации психоэмоционального состояния;
- повышении учебной успеваемости.

В перспективе разработка данной темы может быть продолжена в направлениях: 1) обоснование содержания педагогического сопровождения младших школьников с ОВЗ с учетом специфики конкретных видов ОВЗ и специфик образовательных сред конкретных образовательных учреждений; 2) обоснование содержания и «технологий» педагогического сопровождения детей с ОВЗ на этапах активного взаимодействия с образовательной средой и творчества; 3) разработка современных методов педагогического сопровождения детей с ОВЗ в адаптивной образовательной среде школы.

Литература:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по состоянию на 2017 год. – Москва: Эксмо, 2017. – 224 с. – (Актуальное законодательство).
2. Конвенция ООН о правах инвалидов от 3 декабря 2006 г. / [Электронный ресурс] режим доступа: http://glazunovcons.ru/images/pictures/glazunovcons/konventsiya.pdf (дата обращения 27.09.2017).
3. Национальная образовательная инициатива "Наша новая школа" (утв. Президентом РФ 04.02.2010 N Пр-271) // [Электронный ресурс] / Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации http://docs.cntd.ru/ – режим доступа: http://docs.cntd.ru/document/902210953 (дата обращения 27.09.2017).
4. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. N 544н г. Москва "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)" [Электронный ресурс] / Гарант. РУ – режим доступа: http://base.garant.ru/70535556/ (дата обращения 27.09.2017).
5. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 N 1598 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья" (Зарегистрировано в Минюсте России 03.02.2015 N 35847) [Электронный ресурс] / / КонсультантПлюс www.consultant.ru – режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_175495/ (дата обращения 27.09.2017).
6. Постановление Правительства РФ от 01.12.2015 N 1297 (ред. от 31.03.2017) "Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Доступная среда" на 2011–2020 годы" / КонсультантПлюс www.consultant.ru – режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_189921/ (дата обращения 27.09.2017).
7. Битянова М. Р. Психолог в школе: содержание и организация работы / М. Р. Битянова. – Москва: Сентябрь, 1998 . – 128 с.
8. Давтян С.С. Адаптивная образовательная среда (модель образовательной среды школы, адаптированной к потребностям детей с ограниченными возможностями здоровья) / С.С. Давтян // Новые идеи – новый мир: сборник научных работ молодых ученых. – Тюмень: Издательство «Печатник», 2016. – С. 74 – 76.
9. Давтян С.С. Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в образовательной среде школы / С.С. Давтян // Новые идеи - новый мир: сборник научных работ молодых ученых. – Тюмень: Издательство «Печатник», 2017. – С. 130 – 133.
10. Емельянова И.Н. Педагогическое сопровождение личности в образовательной среде: методические материалы / И.Н. Емельянова. - Тюмень: Изд-во Тюм. гос. ун-та, 2012. – 28 с.
11. Ситаров В.А. Проблема социальной адаптации детей с ограниченными возможностями развития в образовательной сфере / В.А. Ситаров // ЗПУ. – 2013. – №3.

этапе домашней работы должна осуществиться доработка недостающих частей проекта, а также корректировка тех моментов, которые проектировщик на предыдущих этапах не учел, а также важно, чтобы у каждого человека была возможность просто подготовиться к тому, что он будет делать.

Стадия осуществления организуется в соответствии с задачами курса, с одной стороны, с другой, – в соответствии подготовленными проектами и планом их реализации.

Следующая ***стадия – рефлексии***. Учитывая, что у нас есть образовательный процесс, в его структуре предусматривается место для реализации «своего» проекта, а также реализация проектов других людей, прорисовываются три области для рефлексивного отношения, которое можно осуществить по этапам – этап рефлексии собственного проекта, рефлексии проектов других людей, рефлексии всего образовательного процесса в целом.

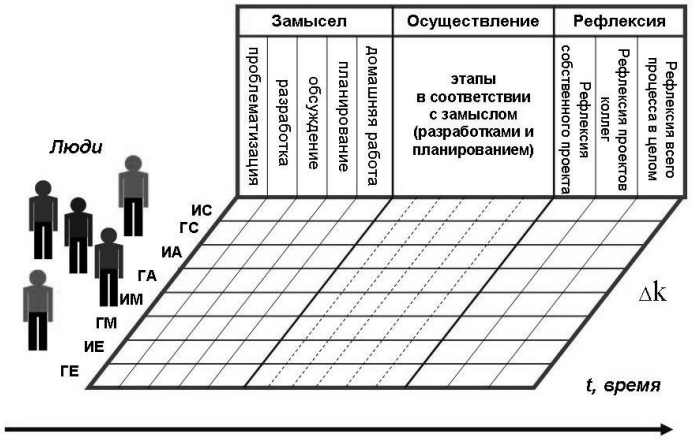


Схема 4. Карта-схема для конструирования последовательности образовательных пространств

Мы получили карту возможностей для образовательного движения. Эти возможности есть у любого, и, на наш взгляд, они используются в жизни каждого человека, только в разных масштабах. Поддержанные социальными отношениями, использование некоторых возможностей обретает значимый характер в жизни человека, другие наоборот, остаются без поддержки, но, что принципиально важно, они не исчезают полностью, а, например, прорываются как растение сквозь асфальт в виде тоски по не состоявшейся свободе, самореализации, выполняя, в том числе, и такую образовательную функцию.

Каждый конкретный образовательный проект, имея свою цель и решая определенный круг задач, не обязан охватить всю палитру возможностей образовательного движения. Его может ограничивать понимание самого образовательного процесса, складывающейся ситуации в современном обществе, принятые официальные решения и даже тайные сговоры. Тем не

– Возможности образования, возможности, прорисовываемые в теории образовательного пространства.

Для организованного образовательного процесса характерны три основных стадии: замысла, осуществления и рефлексии проделанного.

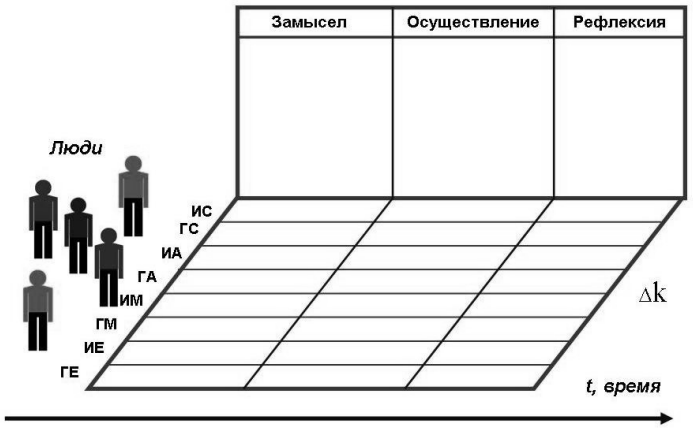


Схема 3. Базовая схема конструирования последовательности ОП

Прохождение этих стадий раскрывает потенциал давно известной в отечественном образовании идеи «научить учиться», идеи, которая обозначена и в качестве одной из восьми ключевых гражданских компетенций в Евросоюзе (imparare a imparare) [3, С.11]. Вполне очевидно, чтобы человек научился сам учиться он должен уметь подготовить замысел образовательного процесса как минимум для себя самого, воплотить этот замысел на практике, а также осмыслить ход и результаты, чтоб получить возможность ответить на вопрос, научился или нет?

На стадии замысла мы проходим несколько этапов. Во-первых, все действия здесь обретают смысл, если мы начинаем представлять проблему, которую собираемся решить. Это первый этап – **проблематизация**. Второй этап – **разработка**, на нем происходит создание проекта или программы образовательного процесса, начиная от отдельного учебного занятия и заканчивая большими системными образовательными проектами. Третий этап. Учитывая, что мы имеем дело с несколькими людьми, а не с отдельным человеком, имеет смысл предусмотреть возможность для **согласования**. Когда сами проекты разработаны и согласованы важно распределить их осуществление во времени – этап **планирования**. Если между разработкой замысла и его осуществлением есть время, то желательно предусмотреть место для этапа **домашней работы.** Причём эта работа может осуществляться как в индивидуальной, так и групповой формах. Если индивидуальные домашние задания у нас широко распространены, то групповая домашняя работа на сегодняшний день не столь частое явление в отечественном образовании. На

12. Ситаров В.А., Глаголев, С.Н., Шутенко, А.И. Адаптивная образовательная среда как педагогическое пространство обучения детей с ограниченными возможностями развития / В.А. Ситаров, С.Н. Глаголев, А.И. Шутенко // ЗПУ. – 2011. – №3.

13. Третьяков П.И., Митин, С.Н., Бояринцева, Н.Н. Адаптивное управление педагогическими системами / П.И. Третьяков, С.Н. Митин, Н.Н. Бояринцева. – М., 2003.

14. Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды / В.А. Ясвин. – М.: Сентябрь, 2000. – 127 с.

Педагогика

УДК:378.2

аспирант кафедры социального образования
Орловский Станислав Владимирович
Институт общего образования Государственного
бюджетного учреждения дополнительного образования
Санкт-Петербургская академия постдипломного
педагогического образования (СПбАППО) (г. Санкт-Петербург)

К ВОПРОСУ О РОЛИ РОССИЙСКОЙ ШКОЛЫ И СОЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В ПРОЦЕССЕ КОНСТРУИРОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Аннотация. Одной из базовых ценностей этого современного мира стало уважение к разнообразию, к инаковости, к разным формам идентичности. Несмотря на всю мультикультурность и трансграничность современного мира, большую роль играет такой вид идентичности как национальная идентичность. Важность вопроса конструирования национальной гражданской идентичности в последнее время подчеркивают и российские власти. Особое место в этом процессе отводиться образованию, в первую очередь школе. В данной статье рассматривается понятие российской гражданской национальной идентичности и отражение данной концепции в школьных учебных планах и программах на примере социальных дисциплин.

Ключевые слова: идентичность, политика, образование, ФГОС, стандарты, концепция, нация, история, обществознание.

Annotation. One of the basic values of the modern world is respect for diversity, for otherness, for different forms of identity. Despite all the multiculturalism and transborderness of the modern world, an important role still belongs to national identity. The importance of the issue of constructing a national civic identity has recently been emphasized by the Russian authorities. A special place in this process is assigned to education, primarily to the school education. This paper examines the notion of Russian civil national identity and the reflection of this concept in school curricula and programs on the example of social disciplines.

Keywords: identity, politics, education, federal educational standards, standards, nation, history, social studies.

Введение. Мы живем в динамично меняющемся мире, где процесс глобализации играет важнейшую роль в формировании нового социального

порядка, порядка трансграничного, мультикультурного и, одновременно, несущего в себе универсальные модели поведения. Одной из базовых ценностей этого «нового мира» стало уважение к разнообразию, к инаковости, к разным формам идентичности. Мы много говорим о проблемах идентичностей, в том числе и в рамках организации процесса образования – религиозной, гендерной, сексуальной, национальной, этнической и тд. Несмотря на всю мультикультурность и трансграничность современного мира, большую роль играет такой вид идентичности как национальная идентичность. Нации, продукт эпохи модерна, продолжают оставаться важнейшим социальным конструктом, поддерживающим существующий миропорядок. Безусловно, мы говорим о понятии нации как гражданской нации – особой формы конструируемой групповости, базирующейся в первую очередь на праве и принадлежности к определенному nation-state, а не к той или иной этнической категории [1].

Концепция идентичности претерпела множество изменений за последние десятилетия. Первые ссылки на этот термин мы находим в социальной психологии, которая впервые заинтересовалась содержанием идентичности. Хотя психоанализ и философия впервые поставили вопрос о двойственной природе идентичности, значительный сдвиг в изучении идентичности обеспечила работа Эрвинга Гоффмана «Представление себя другим в повседневной жизни»[2]. Гоффман первым исследовал происходящие на микроуровне ежедневные сдвиги и реконструкции «самости» и зависимость этих изменений от внешних факторов и соприкосновений с «другими».

В то же время социологи вроде Мида и Парсонса утверждали, что внутреннее представление субъекта о себе четко выстроено в социальном и культурном плане, и что оно не формируется и не видоизменяется, исходя из социального контекста. Однако в 1980-е были отмечены повышенным интересом к вопросу построения личности, что можно объяснить теми глобальными изменениями, которые произошли в мире и нашли отражения в социальных науках.

Эти изменения вызвали новые вопросы, касающиеся идентичности. Развитие цифровых технологий, глобальных сетей связи, наступлении постколониальной эпохи и мультикультурного общества - это лишь некоторые явления, которые радикально изменили ситуацию в области социальных наук, вынудив начать дискуссию о пересмотре понятия идентичности.

Одним из главных направлений изучения стала социальная идентичность человека. Это понятие охватывает совокупность отношений и поведение человека, являющихся результатом его принадлежности к различным группам: возрастным, гендерным, социальному классу, нации. Социальная идентичность строится через различные взаимодействия между человеком и обществом. Социальная идентичность – это одновременно включение и исключение как людей, так и групп. Каждая группа имеет свою особую идентичность, характеризующую ее. Недавние постмодернистские подходы пытались преодолеть такое понимание социальной идентичности, предлагая отказ от этой дихотомии, находя в этом определении сокрытие разности и гомогенизацию.

В этой статье мы следуем современной концепции идентичности. Эта концепция утверждает изменчивость, «текучесть» идентичности, а также необходимость того, чтобы люди принадлежали к воображаемым сообществам,



Схема 1. Исходная ситуация конструирования

И уже здесь может возникнуть соблазн интуитивно провести некоторую произвольную линию движения, захватывающего несколько полос, которым мы отдаем предпочтение (Схема 2).

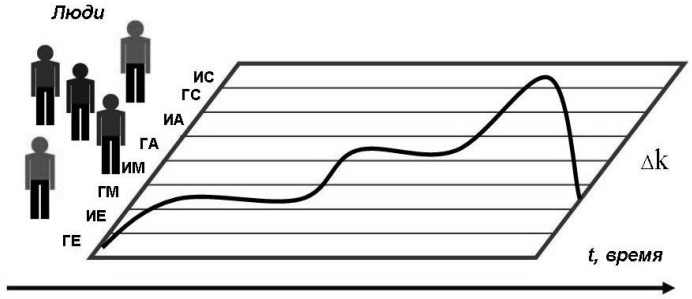


Схема 2. Интуитивный способ

Мы можем также запланировать простое линейное движение, ограниченное рамками одного класса образовательного пространства. Как, например, группового авторитарного, которое имеет достаточно широкое распространение в нашем образовании, или индивидуального свободного образовательного пространства, идеологический выбор которого, определен индивидуальными или групповыми ценностными установками.

Конечно, в ходе конструктивной работы можно опираться на заранее заданные рамки, рамки понимания сложившейся сегодня ситуации, идеологические рамки, рамки, предписанные нормативно-правовыми актами и т.д. В данной статье, мысленно абстрагируясь от вышеперечисленных ограничений, выбрана стратегия опираться не на ограничения, а на возможности.

– Возможности чего? – спросите Вы.

Введение. Теоретические исследования проблемы образовательного пространства оставались бы неполными без выхода на решение прикладных задач. Практико-ориентированный характер педагогической науки, а также накопленный опыт использования наработок в собственной практике определили обращение к теме конструирования образовательного процесса на основе разработанных нами положений теории образовательного пространства:

I. Образовательное пространство представляет собой вид пространства, место, охватывающее человека и среду в процессе их взаимодействия, результатом которого выступает приращение индивидуальной культуры образующегося [1, С.30].

II. Различие образовательного пространства как пространства образования и как пространства для образования [2, С. 66-89].

III. Классификация образовательных пространств:

1) индивидуальное естественное образовательное пространство;
2) групповое естественное образовательное пространство;
3) индивидуальное манипулятивное образовательное пространство;
4) групповое манипулятивное образовательное пространство;
5) индивидуальное авторитарное образовательное пространство;
6) групповое авторитарное образовательное пространство;
7) индивидуальное свободное образовательное пространство;
8) групповое свободное образовательное пространство [2, С. 50-51].

IV. Сложноорганизованная последовательность образовательных пространств – последовательность, предполагающая сочетание двух и более классов образовательных пространств в одном образовательном процессе.

V. Единичное образовательное пространство как место, характеризующееся возникновением единичного образовательного результата (например, знания, способа мышления, деятельности, ценности).

Формулировка цели статьи. Цель статьи состоит в том, чтобы выявить технологические элементы и представить способы конструирования сложно организованной последовательности единичных образовательных пространств.

Изложение основного материала статьи. Что мы имеем в исходной ситуации? У нас есть люди и время, которое они готовы, по тем или иным причинам, посвятить собственному образованию. Решая организационные задачи, мы должны наполнить их пространство и время таким образом, чтобы получить необходимые нам или им самим образовательные результаты (Δk).

Используя классификацию образовательных пространств, в ходе конструирования образовательного процесса, возникает восемь полос для образовательного движения, начиная от естественных форм к организованным и, конечно же, к осознанным (схема 1).

подобных нации. Необходимость принадлежать той или иной нации или религии, независимо от того, является она воображаемой или нет, является естественной и необходимой, и она имеет реальные и очевидные эффекты (посмотрите на текущие войны и религиозную борьбу). Для исследований в области общественных наук, важно обращать внимание на то, что идентичность формируется в обществе посредством отношений и ритуалов, которые, в свою очередь, определяют роль и место предметов. Идентичности производят реальные, социальные последствия. Кроме того, подтверждение центральной роль, которую играет язык в процессе построения национальной идентичности приводит нас к необходимости взглянуть на школу, как место где закладываются основы этой идентичности.

Формулировка цели статьи. Система образования играет центральную роль в формировании, развитии любой нации [6]. В определенный исторический период содержание образования способно укрепить или разрушить национальную идентичность и национальное самосознание. Задачи сохранения культурной и исторической памяти, передача этой памяти последующим поколениям лежат на школе едва ли не в большей степени, чем на семье.

Изложение основного материала статьи. Содержание образования обязательно национально по форме – варьируется степень и направленность национального компонента в зависимости от ведущей социальной функции исторического знания, государственно-политической линии. Закладывание основ национального самосознания преимущественно происходит через изучение гуманитарных дисциплин, начиная со школьной скамьи.

Говоря об отечественной школе, в качестве таких дисциплин мы в первую очередь имеем в виду такие предметы как история России и обществознание. Какова же роль в российской школы и социальных дисциплин в процессе конструирования российской гражданской идентичности? Как государство представляет себе саму концепцию национальной идентичности? Как отражено стремление к конструированию национальной идентичности в учебных программах, федеральных образовательных стандартах? Попробуем ответить на эти вопросы.

Что же такое российская национальная идентичность?

Для начала мы должны определиться, что такое, собственно, российская национальная идентичность и российская нация. Важно учитывать тот факт, что с начала 90-х годов XX века, когда «новая историческая общность – советский народ» канул в лету, вопрос о построении новой гражданской нации оказался открытым. В период рыночных реформ начала-середины 90-х годов государство не могло уделить достаточно внимания этому вопросу, однако сейчас мы видим активную актуализацию данной проблемы, о чем свидетельствует и призыв Президента РФ приступить созданию концепции российской нации и разработке закона о российской нации.

В контексте этих решений, стоит обратиться к идеям В.А. Тишкова, директора Института этнологии и антропологии Российской академии наук, автора многочисленных работ и концепций российской гражданской нации. В.А. Тишков формулирует понятие российской нации как «нации наций»: в ней сосуществуют многие этнические нации – русские, тувинцы, башкиры, осетины, якуты, татары, чукчи, корейцы, украинцы, евреи, армяне и др., абсолютно на равных включенные в главную, но уже не этническую, а

гражданскую российскую нацию. Все они в равной степени россияне с абсолютно одинаковыми гражданскими, экономическими и политическими правами и обязанностями. Это российская нация, которая имеет сходство, но и определенное отличие от понятия российский народ. Российский народ – это территориальное сообщество, а российская нация – сообщество гражданско-политическое. Российская нация, как и любая другая гражданская нация, обладает некоторыми основополагающими признаками – проживает в едином национальном государстве, скрепленном общей хозяйственно-экономической основой, контролируемой центральной властью территорией, с общими ценностями и культурными основами для большинства жителей страны [7]. Таким образом, речь идет о формировании гражданской политической нации, базирующейся на культурном, религиозном и этническом разнообразии.

В реализации этой концепции российской национальной идентичности главный упор, по мнению Президента, предстоит сделать на просветительскую работу, куда, безусловно, входит и система образования в целом, и школа в частности.

Как концепция российской национальной идентичности отражена в образовательных стандартах и программах?

Несмотря на отсутствие единой концепции, идея формирования российской гражданской политической нации уже давно нашла отражение в образовательных стандартах и программах.

Так, ФГОС начального общего образования формулирует одно из требований к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования: «формирование основ российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю России, осознание своей этнической и национальной принадлежности; формирование ценностей многонационального российского общества; становление гуманистических и демократических ценностных ориентаций» [4]. В ФГОС основного общего образования сформулировано похожее требование: «воспитание российской гражданской идентичности: патриотизма, уважения к Отечеству, прошлое и настоящее многонационального народа России; осознание своей этнической принадлежности, знание истории, языка, культуры своего народа, своего края, основ культурного наследия народов России и человечества; усвоение гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества; воспитание чувства ответственности и долга перед Родиной» [3].

Выводы. Таким образом, федеральный государственный образовательный стандарт ставит перед школой задачу по формированию российской национальной идентичности. Особое место в этом процессе занимают социальные дисциплины – история и обществознание. Историко-культурный стандарт предписывает в рамках уроков истории «усилить акцент на многонациональном и поликонфессиональном составе населения страны как важнейшей особенности отечественной истории», что, по мнению авторов данного документа, «является необходимой составляющей развития демократического государства, формирования современной толерантной личности» [5]. Суммируя задачи курса обществознания, отраженные в учебных программах и учебно-методических комплексах, стоит упомянуть следующие: воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям

16. Осипов А.Ю. Повышение уровня функциональной готовности борцов самбо // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. №4. С. 75 – 78.

17. Осипов А.Ю. Оценка состояния спортсменов на основе контроля ЭКГ // Теория и практика физической культуры. 2007. №7. С. 46 – 49.

18. Павлов В.Ю., Кудрявцев М.Д. Физическая подготовка гиревиков 14 лет на основе применения модельных характеристик // Научный журнал Дискурс. 2017. №7 (9). С. 48 – 54.

19. Поляков В.А., Воропаев В.И. Гиревой спорт: Метод. пособие. М.: Физкультура и спорт, 1988. 80 с.

20. Тихонов В.Ф., Агафонкина Т.В., Орешников Е.В. Влияние соревновательной физической нагрузки на ЭКГ-параметры у спортсменов-гиревиков // Вестник спортивной науки. 2010. №1. С. 25 – 26.

21. Ципин Л.Л. Оценка мышечных усилий спортсменов-гиревиков при выполнении специально-подготовительных упражнений // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2016. №7 (137). С. 155 – 160.

22. Osipov A., Kudryavtsev M., Galimova A., et al. Analysis level of the special proficiency of cadets and officers of the Internal Affairs Authorities of the Russian Federation to the physical interdictory effort by criminals // Journal of Physical Education and Sport. 2017. №2. P. 602 – 607.

23. Osipov A., Kudryavtsev M., Kuzmin V., et al. Methods of operative and informative control of the muscle loading level used during the training of sambo wrestlers // Journal of Physical Education and Sport. 2016. №4. P. 1247 – 1252.

Педагогика

УДК: 37

кандидат педагогических наук
Пономарев Роман Евгеньевич
Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова (г. Москва)

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ЭЛЕМЕНТЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ СЛОЖНООРГАНИЗОВАННОЙ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОСТРАНСТВ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос конструировании образовательного процесса с использование теории образовательного пространства. Автор анализирует основные элементы и схемы конструктивной работы.

Ключевые слова: конструирование, схема, естественное образовательное пространство, авторитарное образовательное пространство, манипулятивное образовательное пространство, свободное образовательное пространство.

Annotation. The article deals with the question of designing the educational process using the theory of educational space. The author analyzes the basic elements and schemes of constructive work.

Keywords: design, scheme, natural educational space, authoritarian educational space, manipulative educational space, free educational space.

физического воспитания допризывной молодёжи / Вестник Бурятского государственного университета. 2014. №13-1. С. 63 – 68.

2. Галимова А. Г., Кудрявцев М. Д., Галимов Г. **Я.** Повышение физической подготовленности курсантов вуза МВД России // Вестник Бурятского государственного университета. 2016. Выпуск 4. Педагогика. С. 65 – 71.

3. Галимова А.Г., Скурихина Н.В., Кудрявцев М.Д., Кадач О. В., Гатилов К. В., Усиков А. С. Моделирование физической подготовки студентов вузов и курсантов вузов МВД России // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 11 (часть 1). С. 86 – 90.

4. Гатилов К.В., Кудрявцев М.Д., Толстопятов И.А. Возможность значимого повышения уровня специальной выносливости единоборцев методами интенсивного функционального тренинга (кроссфит) // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. 2017. №56 (4). С.98 – 103.

5. Гурьянов А.М., Коновалова Л.В., Каширин В.А., Леонтьева О.А. Гиревой спорт, как фактор сохранения и укрепления здоровья // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2017. №2. С. 34 – 36.

6. Зациорский В.М., Аруин А.С., Селуянов В.Н. Биомеханика двигательного аппарата человека. М.: Физкультура и спорт, 1981. 143 с. ил.

7. Кокова, Е, И., Кудрявцев, М. Д., Копылов, Ю.А. // Коррекция девиантного поведения учащихся школьного возраста средствами физической культуры и спорта: монография / Монография. Красноярск: КГТЭИ, 2010. 262 с.

8. Марков К.К., Николаева О.О., Янов В.В. Специальная силовая подготовка в современном волейболе: монография. Красноярск: КГПУ, 2008. 186 с.

9. Кудрявцев М.Д., Копылов Ю.А., Кузьмин В.А., Ионова Е.Н., Ермакова Т.С. Личностно ориентированная система укрепления физического, психического и социально-нравственного здоровья студентов / Физическое воспитание студентов. 2016. № 3. С. 43 – 52.

10. Кудрявцев М.Д. Педагогическая технология организации личностно-ориентированной физкультурно-образовательной деятельности учащихся начальной школы // учебно-методическое пособие. Москва: АПК и ПРО, 2004. 210 с.

11. Набатникова М.Я. Основы управления подготовкой юных спортсменов. М.: Физкультура и спорт, 1982. 270 с.

12. Озолин Н.Г. Современная система спортивной тренировки. М.: Физкультура и спорт, 1970. 478 с.

13. Осипов А.Ю., Кудрявцев М.Д., Крамида И.Е., Ермаков С.С., Кузьмин В.А., Сидоров Л.К. Современные методики кардио-силового тренинга в физическом воспитании студенческой молодежи // Физическое воспитание студентов. 2016. №6. С. 34 – 39.

14. Осипов А.Ю., Нижегородцев Д.В., Останин Ю.А., Раковецкий А.И. Исследование эффективности различных методов развития выносливости у молодых боксеров // В мире научных открытий. 2013. №7.1 (43). С. 111 – 123.

15. Осипов А.Ю. Методы объективной оценки уровня здоровья и функциональной готовности студентов // В мире научных открытий. 2012. №5.1. С. 126 – 137.

информационного общества, инновационной экономики, задачам построения российского гражданского общества на основе принципов толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава. Отдельно стоит отметить и инклюзивность текущих программ, направленных на социализацию и формированию гражданской идентичности детей-инофонов, связанных с процессом аккультурации детей мигрантов.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что, несмотря на непроработанность самой концепции российской нации, федеральными образовательными стандартами на школу уже сейчас возложена ответственность за формирование российской национальной гражданской идентичности. Особую роль в этом процессе играют социальные дисциплины, призванные сформировать современную толерантную личность, готовой к восприятию этнического и конфессионального многообразия мира.

Литература:

1. Брубейкер Р. Этничность без групп. М.: Издательский дом ВШЭ, 2012. 407 с.

2. Гоффман Э. Представление себя другим в повседневной жизни. М.: Канон-Пресс, 2000. 302 с.

3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010г. №1897 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» // минобрнауки.рф

4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009г. №373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального образования» // минобрнауки.рф

5. Проект историко-культурного стандарта //минобрнауки.рф

6. Смит Э. Национализм и модернизм: Критический обзор теорий современных наций и национализма. М.: Праксис, 2004. 466 с.

7. Тишков В.А. Российский народ. М.: Просвещение, 2010. 180 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Павленкович Ольга Борисовна
Тихоокеанский государственный университет (г. Хабаровск);
аспирант кафедры изобразительного искусства
Тыченко Анастасия Михайловна
Тихоокеанский государственный университет (г. Хабаровск)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ И ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического исследования, проведенного на основе сравнительно-сопоставительного анализа уровней визуального восприятия в контексте деятельности художника-живописца с точки зрения их функциональной направленности, сущностных характеристик и структурных компонентов; подробно рассмотрены теоретико-методологические основы изобразительной деятельности, базирующиеся на физиологии и психологии зрительного восприятия. Данные аспекты рассматриваются в формате линейно-восходящего процесса становления художника-живописца – от обыденного восприятия к профессиональному видению. В результате исследования сформулированы выводы, представляющие собой умозаключения по ключевым вопросам рассматриваемой проблемы. К обязательному учету при разработке практико-ориентированных методик становления будущих живописцев в учебном процессе художественных вузов авторами исследования предложены показатели наличия и уровня восприятия к художественному творчеству, проявляющиеся в процессе изобразительной деятельности с натуры.

Ключевые слова: художественное восприятие; художественное видение; закономерности визуального восприятия; метод «расширенного смотрения».

Annotation. The article represents the theoretical results of the research which based on the comparative analysis of the levels of visual acceptability in pictorial practice. There are functional focuses, essential characteristics and structural components, and also the theoretical and methodological bases of the pictorial practice, which is based on the physiology and psychology of visual perception. These aspects are considered in the format of a linear-ascending process of achievement of a painter. According to the authors, it is necessary to take into account the development of practice-oriented methods for the achievement of future painters in the educational process of art universities, their level of perception of artistic creativity, which is appeared in the process of life drawing.

Keywords: artistic perception; artistic vision; regularity of visual acceptability; the method of «extended view».

Введение. На современном этапе модернизации профессионального образования актуализируются вопросы разработки и внедрения в учебный процесс художественных вузов технологий эффективного развития качеств личности для осуществления профессиональных функций. Приоритетность в решении данной проблемы обретают активные формы и методы обучения, основанные на глубоком осмыслении психофизиологических механизмов

Сравнивая относительные базисные приросты, за два года, по комплексу тестов, авторы обратили внимание на то, что наибольшее значение показателей наблюдалось в контрольных тестах характеризующих развитие силы и силовой выносливость.

Из вышесказанного можно отметить, что особенностью подготовки спортсмена-гиревика 13-15 лет, является развитие силовой выносливости, мышечной силы и взрывной силы, что подтверждается наибольшими значениями относительного базисного прироста в тестах:

- Подъём гирь на грудь – 69,04% (с 42 до 71 раза);
- Толкание набивного мяча – 17,71% (с 892 до 1050 см);
- Прыжок в длину с места – 10,45% (с 201,9 до 223 см).

В тесте «бег 30 м.» контрольная группа улучшила результат на 2,6%, экспериментальная – на 7%. Результаты теста «подъём гирь на грудь» улучшились в контрольной группе на 20%, в экспериментальной – на 28,6%. Положительные изменения в тесте «толкание набивного мяча» составили 2,7% в контрольной группе, 5,3% в экспериментальной. Повышение результатов зафиксировано в тесте «сгибание и разгибание рук в упоре лёжа» на 6,3% в контрольной, и 15,2% в экспериментальной группе. Тест «прыжок в длину с места» показывает улучшение результатов на 6,1% в контрольной группе, и 9% в экспериментальной.

Предложенная авторами статьи методика подготовки юных спортсменов-гиревиков с применением в тренировочном процессе модельных характеристик физической подготовленности показала достаточно высокую эффективность. Это подтверждается ростом результатов уровня развития двигательных характеристик зафиксированным после применения экспериментальной методики. Также данная методика позволила внести своевременные коррективы в тренировочный процесс спортсменов-гиревиков. В каждое тренировочное занятие вносились коррективы относительно объема и интенсивности выполнения упражнений, регулировался вес снарядов в соответствии с индивидуальными показателями физической подготовленности.

При таком подходе к тренировочным занятиям изменился интерес молодых спортсменов, повысилась дисциплина, посещаемость занятий. Юноши стали с интересом вести самоконтроль и взаимоконтроль за ходом результатов в тренировочном процессе. Сформировалось стремление соответствовать установленному модельному уровню.

Выводы:

1. Сравнение полученных результатов у спортсменов экспериментальной и контрольной групп выявило достоверную разницу по показателям большинства тестов ($P<0,05$) в пользу спортсменов экспериментальной группы.

2. Экспериментальная методика с применением разработанных модельных характеристик наиболее эффективна в управлении физической подготовкой юных атлетов-гиревиков и вполне оправдала себя, о чем свидетельствует разница в положительной динамике результатов тестов контрольной и экспериментальной групп по окончании эксперимента.

Литература:

1. Галимов Г. Я., Арутюнян Т. Г., Кудрявцев М. Д., Гаськов А. В. Основные концептуальные положения изменений военно-патриотического и

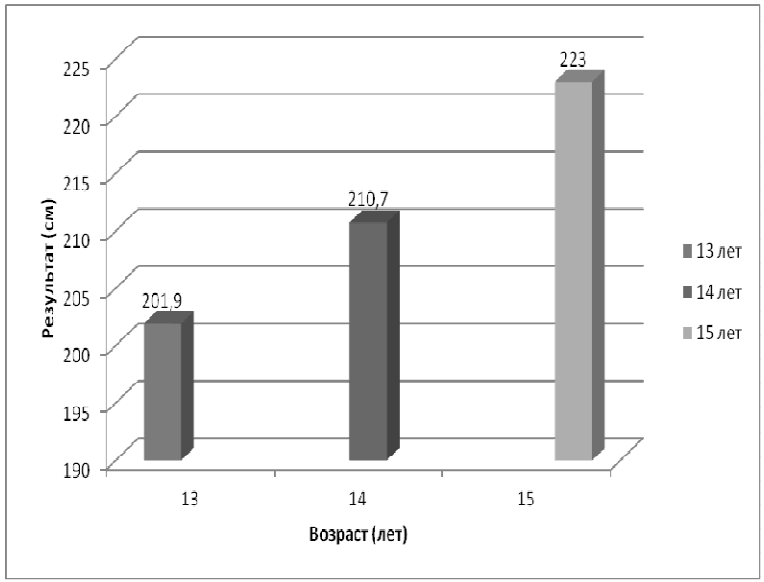


Рисунок 2. «Прыжок в длину с места»

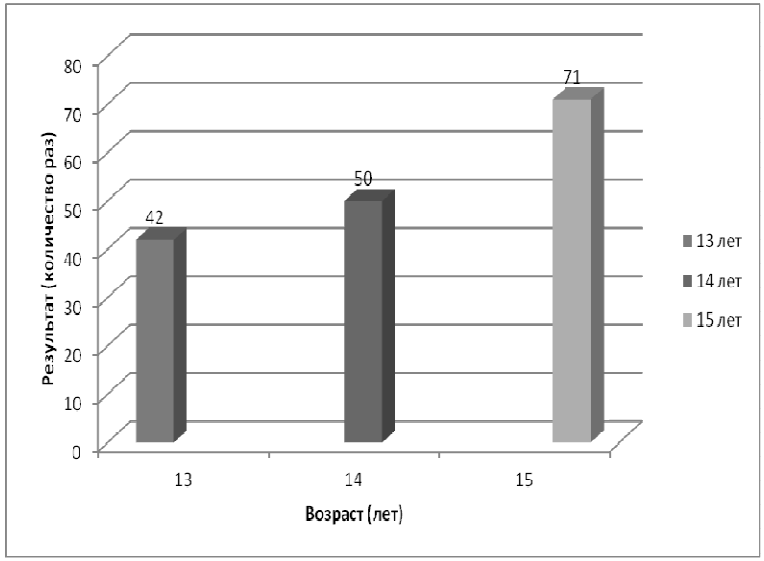


Рисунок 3. «Подъём гирь на грудь»

развития способностей личности к самосовершенствованию в профессии и проявления творческой активности. Умение видеть и обучение умению видеть – одна из стратегических задач обучения в художественных вузах. В практике живописи термины «видеть» и «понимать» применяют в качестве синонимов. Видеть – проникать в суть натуры с целью понять взаимовлияние пространства, предметной и световоздушной среды, понимать – видеть логику развития и взаимодействия структуры художественной формы (картины). Гёте говорил: «Видеть – это значит объединять бесконечно разнообразные явления, думать – попытка их разложить» [1].

Феномен «художественного видения» изучается философией, культурологией, историей и педагогикой искусства, психологией творчества, искусствознанием, эстетикой. В области художественной педагогики и методики изобразительного искусства проблему развития художественного восприятия, как фактора становления творческой личности рассматривали Б.В. Раушенбах [2] (к. XIX в.), Н.Н. Волков [3], М.Д. Бернштейн [4] (н. XX в.), В.И. Киреенко (н. XXI в.) и другие исследователи. Особенности восприятия в изобразительной деятельности исследовали Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.Р. Лурия, А.Я. Пономарев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, Д.Н. Узнадзе, П.М. Якобсон и другие психологи. Связь характера общественного сознания эпохи с творчеством отдельных художников, видение ими мира и подбор для его воплощения изобразительно-выразительных средств изучали С.М. Даниэль, О.А. Кривцун. Вопросами типологии художественного восприятия занимались Г. Вёльфлин, А Гильдебрант, М. Дворжак. Способности к творчеству исследователи связывают с дивергентным типом мышления, проявляющимся в оригинальности идей, быстроте и вариативности решения творческих задач, умении выдавать законченный продукт [5]. По мнению Б.Г. Ананьева, Э.А. Голубевой, В.А. Крутецкого, А.Н. Леонтьева, Р.С. Немова [6], С.Л. Рубинштейна [7], Б.М. Теплова [8], В.Д. Шадрикова [9] способности личности проявляются и развиваются в деятельности, для осуществления которой они необходимы.

Формулировка цели статьи. Следуя научным интересам авторов исследования, проявление, структура и особенности художественного видения рассматриваются в контексте деятельности художника-живописца. Цель исследования – на основе анализа полученных данных разработать оптимальные показатели наличия и уровня художественного восприятия у студентов в процессе работы с натуры.

Изложение основного материала статьи. Художественное видение – свойство личности художника, основанное на активных психофизиологических механизмах восприятия и оценки свойств натуры при синхронном представлении её воплощения в художественном материале [10]. Художественное видение развивается в изобразительной деятельности на основе визуального восприятия и правильно сформированных способностей к восприятию (схема 1).

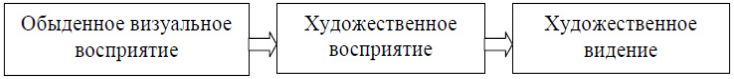


Схема 1. Уровневая классификация визуального восприятия художника

Обыденное визуальное восприятие по природе сознательно, чувственно, константно, но из-за поверхностности и неустойчивости внимания и, следовательно, неточности оценок в полной мере не соответствует требованиям изобразительной деятельности. Обыденное (нехудожественное) восприятие проявляется в отсутствии навыка непосредственного рисования с натуры и преимущественном обращении к «сложившимся в ходе житейского опыта обобщённым и поверхностным представлениям» [11].

Преимущество художественного восприятия перед обыденным в его деятельном характере. «Одно дело – просто смотреть на предмет, но совсем другое – смотреть рисуя предмет. …Рисунок выявляет в предмете то, что ускользало от рассеянного взгляда» [12, с. 18]. Искусство изображения неотделимо от искусства видеть. В изобразительной деятельности «между восприятием и изображением возникает живой диалог, они как бы обмениваются опытом, постоянно сличая, сравнивая, сопоставляя данные друг друга» [12, с. 18]. Художественное восприятие зиждется на знаниях о явлениях действительности, эмоциональной чувственности и отзывчивости к прекрасному [13]. В процессе обретения опыта изобразительной деятельности художественное восприятие выступает предпосылкой формирования способности более высокого уровня – художественного видения.

По формалистической концепции художественного видения [14] постижение тайн классической художественной формы и её архитектоническое построение, наряду с механической и рассудочной деятельностью, требует художественного исследования натуры, основанного на секретах «правильного» восприятия. При этом объективный мир, его предметность, – лишь внешнее средство для выражения субъективных особенностей художника; подражание действительности, зрительно-достоверное её воспроизведение – второстепенная, нехудожественная задача искусства.

Художественному видению присущи осмысленность, избирательность, целостность, которые в совокупности обуславливают потенциал живописца, его творческое мышление, почерк, манеру [15, с. 262; 12]. Данные процессы включают в себя анализ, сравнение и интерпретацию данных, сопоставление отдельных фрагментарных впечатлений и отбор главного при восприятии натуры и построении композиции живописного произведения. Следовательно, художественное видение, как субъективная (качественная) составляющая личности художника, проявляется в композиционно-смысловом и архитектоническом решениях им художественной формы.

Содержательность, техника и технология живописного произведения – целостная художественная форма, воспринимается посредством визуального восприятия без привлечения к данному акту обоняния, осязания, вкуса и слуха. Человеческий глаз – сложный орган восприятия, поставляющий более 90%

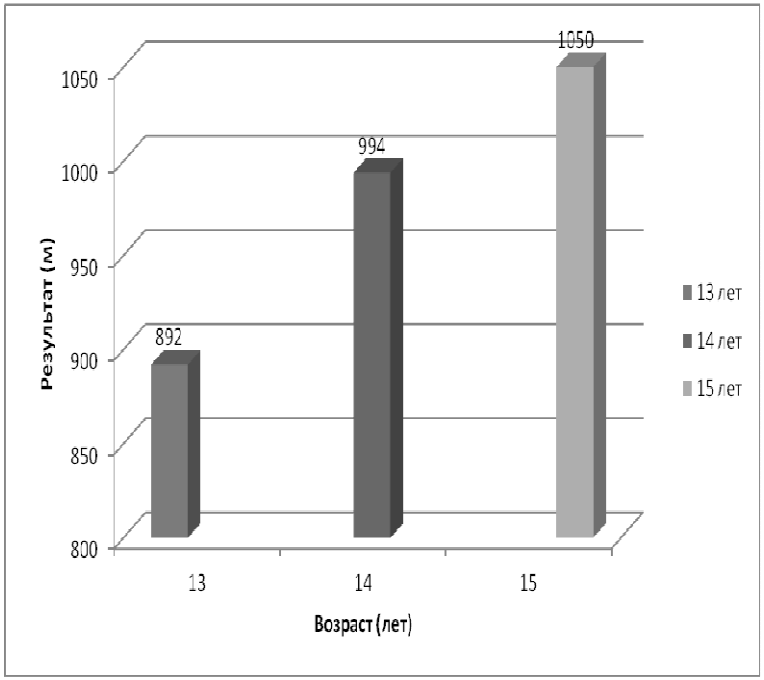


Рисунок 1. «Толкание набивного мяча»

Более выраженные изменения скоростно-силовых качеств были выявлены у юношей 14 лет (11,43%) в тесте «толкание набивного мяча».

В тесте «прыжок в длину с места» наибольшие изменения зафиксированы у детей 15 лет 5,84%.

В тесте «подъём гирь на грудь» в 15 лет прирост составил 42%, а в 14 лет – 19,04%.

Меньшие изменения коснулись тестов: «прыжок в длину с места» (10,45%), «сгибание и разгибание рук в упоре лёжа» (9,4%), «толкание набивного мяча» (17,71%).

Авторы статьи разработали программно-методическое обеспечение использования модельных характеристик в учебно-тренировочном процессе по гиревому спорту в целом [9; 10] и у молодых спортсменов-гиревиков 13-15 лет, в частности [18]. Критериями для использования модельных характеристик являются уровни развития важных для гиревого спорта физических качеств, позволяющие индивидуализировать учебно-тренировочный процесс молодых спортсменов [2; 3; 8]. Подобное обеспечение дает специалистам возможность своевременного выявления недостатков в уровне физической подготовленности юных атлетов 13-15 лет. Программно-методическое обеспечение модельных характеристик молодых спортсменов было успешно внедрено в структуру учебно-тренировочного процесса в ДЮСШ ряда районов Томской области (Бакчарского, Зырянского, Кожевниковского и др.) и в детском образовательно-оздоровительном (профильном) центре «Юниор» (г. Томск). В основу определения специальных модельных характеристик физической подготовленности молодых спортсменов-гиревиков легли научные идеи В.М. Зациорского. Данный ученый предлагает проводить определение модельных характеристик атлетов на основе проведения диагностики состояния развития их физических качеств [6].

Для объективного определения модельных характеристик атлетов, авторы использовали следующие тесты: сгибание и разгибание рук в упоре лежа, толкание набивного мяча, подъем гирь на грудь (16 кг), прыжок в длину с места, бег на 30 м.

Результаты тестирования позволили авторам определить должные нормы специальной физической подготовленности спортсменов-гиревиков 13-15 лет, применяя стандартную сигмальную шкалу, которая позволяет оценивать результаты, исходя из имеющихся показателей среднеарифметического и среднеквадратического отклонений.

Градация оценок построена следующим образом: значение $\overline{x} \pm 0{,}5\ \sigma$ принималось за среднюю норму, а остальные градации в зависимости от коэффициента при σ. Результаты, находившиеся в диапазоне значений $\overline{x} \pm \sigma$ оценивались как ниже и выше средней градации, низкими и высокими считались результаты, находившиеся в пределах от σ до 2 σ. Все результаты, лежащие за границами 2 σ, являлись или очень низкими или очень высокими.

Принимая во внимание тенденции современного роста спортивных результатов, повышение конкуренции в гиревом спорте, модельный уровень показателей физической подготовленности спортсменов-гиревиков 13-15 лет был установлен авторами статьи в области высоких результатов (выше + σ). Отклонение результатов от модельного значения на 0,5σ соответствовало «малым» рассогласованием с ним, σ – «средним», до 2σ – «большим». Если рассогласование соответствовало значению 2σ от модельного уровня, то определялось авторами как «очень большое».

Тестирование физических качеств юных спортсменов-гиревиков 13-15 лет по предложенным авторами тестам показало следующие результаты:

информации об окружающей действительности, имеющий специфические особенности, в частности:

1. *бинокулярность* зрения – особенность позволяющая воспринимать расстояние, трехмерность и материальность предметов. В художественной деятельности эти функции зрения позволяют передавать внешние характеристики предметов с учетом их положения в пространстве и удаленности от наблюдателя, обуславливают композиционное размещение предметов в формате двухмерной изобразительной плоскости;
2. *центральное и периферическое* зрение – особенность зрительного органа, способствующая концентрации внимания на главном в предмете, более чётком и детальном его восприятии в контексте окружающего пространства, предметной и световоздушной среды. Для центрального зрения свойственны: направленность, высокая чёткость и цветочувствительность, но узкая область восприятия; для периферического: низкая четкость и цветочувствительность, но широкая область восприятия.

В контексте концепции «глубинного сознания» рассуждая о специфике и задачах изобразительного искусства – создавать «пластический портрет природы», М.В. Матюшин подчеркивал необходимость видеть «в природе не поверхность объёмов, а их взаимодействие друг с другом, видеть среду и ее жизнь как одно целое во всеобщем пространственном единстве, во всеобщей связи [16]. В живописном произведении предметность мира выступает «изобразительной и пространственной ценностью» [17] только в случае, если передача ее характеристик строится на закономерностях художественного восприятия и видения.

В 40-х годах XX века исследовательской группой под руководством М.В. Матюшина описан метод «расширенного смотрения», основанный на дуальности функций центрального и периферического зрения при их одновременном участии в акте восприятия [18]. Обнаруживая связь и взаимоотношение вещей в сети реальности, метод «расширенного смотрения» в живописи способствует гармоничному, композиционно-смысловому построению картины. Использование метода «расширенного смотрения» на этапе профессионального становления позволит будущему художнику воспринимать натуру и её изображение в единстве многообразия и взаимной обусловленности пластических качеств объектов при их одновременном сопоставлении между собой и с целым [11], выделять при этом главное и соподчинять дополнительные, второстепенные элементы в цепи реальности и в живописи. В данном процессе важно, чтобы при построении художественной формы живописец умело оперировал перцептивными категориями с учетом особенностей визуального восприятия. В структуре визуального восприятия Р. Арнхейм выделял 10 перцептивных категорий, обуславливающих пластические качества живописного произведения: равновесие, очертание, форму, развитие, пространство, свет, цвет, движение, напряжение, выразительность [19]. В учебном процессе вуза данные качества успешно формируются только при методически верной организации процесса обучения и индивидуальной творческой практики студента. При этом практика имеет первостепенное значение в обретении необходимых качеств, так как позволяет усвоить исторически сложившийся художественный опыт и на его базе сформировать индивидуальные творческие умения и навыки. Н. Пуссен утверждал, что: «живопись для художника – непрестанное упражнение в

«видении» [20, с. 2]. По мнению Э. Делакруа, К. Коро, творчество – это присущая каждому манера видеть, координировать и передавать натуру [21; 22]. В художественном процессе постоянного сличения, сравнения, сопоставления предметов друг с другом и с их изображением, восприятие и изображение взаимно обогащаются и развиваются. Под влиянием изобразительной деятельности вырабатывается специфическая установка восприятия. Мастерство художника и есть результат такого сотрудничества.

Художественное видение востребовано на всех стадиях процесса творчества: инсайте, насыщении, осмыслении и верификации формы [23]. В процессе творчества восприятие модифицируется: от простого восприятия – к впечатлению, от эстетического суждения – к художественно-образному воспроизведению и оценке результата творчества [24]. На основе линейности протекания творческого процесса уровни-этапы формирования художественного видения в синхронном процессе восприятия натуры и ее изображения можно представить в виде схемы (схема. 2):

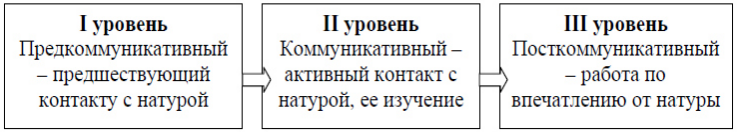


Схема. 2. Уровни художественного видения

Предкоммуникативный этап характеризуется рождением замысла, постановкой задач композиционного, колористического и пластического решения произведения; по Е.П. Крупнику, это фаза формирования ожиданий, основа для формирования художественно-психологической и эстетической установок к творчеству, позволяющих духовно осваивать, «перерабатывать» и «изменять мир» [25].

Коммуникативный этап – фаза эмпирических действий по изучению натуры, выполнению зарисовок на выразительность композиционно-пластического решения, поиска и построения фактурных комбинаций архитектонического воплощения замысла в материале. На данном этапе закладывается специфическая установка восприятия, определяющая уровни художественного видения на протяжении дальнейшего процесса выполнения произведения.

На посткоммуникативном этапе особенности восприятия обуславливаются творческими задачами и установками, определяющими оценку художественно-значимых компонентов, отбор изобразительных средств и предметов, отвечающих задачам целостности художественного образа и формы.

Выводы. На основе данных теоретического анализа исследований, посвященных различным аспектам художественного восприятия, авторами статьи разработаны оптимальные уровневые показатели восприятия для студентов художественных специальностей, проявляющиеся в процессе рисования с натуры:

1. *обыденное (нецелостное) восприятие,* при котором большее внимание уделяется детальности (предметности) содержания;

Формулировка цели статьи. Основной целью авторов является теоретическое обоснование и проверка в экспериментальной деятельности содержания технологии развития скоростно-силовых качеств у молодых спортсменов, занимающихся гиревым спортом.

Авторы статьи считают, что количество научных работ, посвященных организации учебно-тренировочного процесса в гиревом спорте с учетом ранней спортивной специализации занимающихся, в настоящее время недостаточно для качественной и эффективной деятельности по подготовке атлетов. В научной литературе присутствуют методические пособия и рекомендации к проведению занятий гиревым спортом [12; 19], однако серьезных экспериментальных исследований по указанной авторами проблеме не проводилось. Авторы считают, что заявленная ими проблематика является актуальной в аспекте теории и практики эффективной подготовки спортсменов-гиревиков к достижению высоких спортивных результатов и требует серьезных научных изысканий.

Изложение основного материала статьи. Спортсменам и тренерам, специализирующимся в гиревом спорте для создания современной технологии обучения и спортивной подготовки необходима, в настоящее время, система количественных и качественных критериев оценки уровня технического мастерства атлетов. Также необходимы качественные критерии оценки экономичности двигательных действий спортсменов и объективные критерии оценки сдвигов различных физиологических параметров в их организме во время тренировочной и соревновательной деятельности. В гиревом спорте наличие количественных параметров эффективности двигательных действий позволит не только увидеть качество выполняемых движений, но и рассчитать возможность повышения их качества за определенное время. Применение объективных показателей позволит тренерам осуществлять контроль на различных этапах подготовки спортсменов к соревновательной деятельности, планировать учебно-тренировочный процесс без нанесения ущерба здоровью занимающихся.

Различные методы определения внутренних изменений в организме спортсменов под влиянием физической нагрузки используются во многих видах спорта [14; 16]. По мнению авторов статьи, одним из самых доступных и информативных методов является – пульсометрия. При использовании данного метода измеряется частота сердечных сокращений (ЧСС) у спортсменов, при помощи специального прибора – пульсометра. Такие приборы состоят из пояска, передатчика прикрепляющегося на грудь спортсмену и передающего сигналы, и монитора в виде наручных часов – приемника сигналов передатчика. Современные пульсометры позволяют вывести динамику изменений показаний ЧСС на экраны компьютерных мониторов или переносных устройств (планшетов, смартфонов). Используются и технически более сложные методы определения уровня получаемой спортсменом нагрузки: спирография, пульсоксиметрия, электрокардиография и другие [17; 21; 23]. В гиревом спорте, исследования связанные с наблюдением за изменениями параметров кардиореспираторной системы спортсменов под действием интенсивной физической нагрузки будут служить прочной основой для оптимизации планирования и повышения эффективности регулирования тренировочной нагрузки в соответствии с текущим состоянием спортсмена [20].

most effective in management of physical training of young weightlifters and worked very well as evidenced by the difference of positive dynamics of results in tests of control and experimental groups of sportsmen specializing in lifting weights sport, after the experiment.

Keywords: physical culture, sport, social consciousness, physical fitness, weight lifting, speed, power, model features.

Введение. Упражнения с гирями имеют давнюю историю и прикладное значение. В XVII-XVIII веках артиллерийские пушки заряжались солдатами вручную, а пушечные ядра имели значительный вес. Следовательно, солдаты, обслуживающие артиллерийские орудия должны были обладать значительной физической силой и выносливостью, для обеспечения непрерывной стрельбы из пушек. Для повышения уровня развития данных качеств, солдаты прикрепляли к ядрам специальные ручки и усердно тренировались в переноске и перебрасывании друг другу пушечных ядер. Позднее пушечные ядра стали использоваться в цирковых номерах жонглеров и силачей. Лишь в середине 40-х годов XX века получил признание гиревой спорт, включающий в себя различные виды упражнений с гирями разного веса. Распространение гиревого спорта началось в Советском Союзе, затем в странах Социалистического блока и в дальнейшем по всему миру.

Гиревой спорт в настоящее время является одним из самых динамично развивающихся видов спортивной деятельности [19]. Регулярные занятия с гирями обеспечивают общеукрепляющий эффект и развитие мышц тела. Люди, занимающиеся гиревым спортом, утверждают, что с помощью регулярных занятий можно укрепить все мышечные группы организма. Положительный эффект от занятий гиревым спортом способствует увеличению общего количества занимающихся и росту числа соревнований по данному виду, как в Российской Федерации, так и во всем мире. В международных турнирах, кубках и чемпионатах мира с каждым годом принимают участие все большее количество спортсменов из разных стран. Фиксируется рост спортивных результатов, происходит выполнение разрядных нормативов. Существенный положительный эффект от занятий и все возрастающая популярность данного вида спорта в мире делают гиревой спорт эффективным средством формирования физических качеств молодого поколения [5; 18].

Специалисты отмечают, что в настоящее время обостряются вопросы организации качественной коррекции девиантного поведения молодых людей, обучающихся в школах и вузах средствами физического воспитания и спортивной деятельности. На взгляд авторов статьи, именно занятия гиревым спортом могут способствовать профилактике девиантного поведения молодежи и окажут положительное влияние на успешную реализацию идей военно-патриотического воспитания молодых людей [1; 2; 5; 7]. По мнению М.Я. Набатниковой, в содержании модели подготовки начинающего спортсмена главным будет уровень общей и специальной физической подготовки молодого атлета. Большое значение в процессе тренировочной деятельности специалистами придается значимому повышению уровня физического развития и функциональной подготовленности спортсменов [4; 13; 15; 22], которое представляет собой биологический процесс, детерминированный средовыми и генетическими факторами [11].

2. *художественное (эстетическое) восприятие,* при котором большее внимание уделяется оценке изобразительной формы и задачам построения композиции;

3. *художественное видение,* при котором большее внимание уделяется интеграция содержания и формы, чувства и разума.

Знание структурных компонентов, закономерностей, сущностных характеристик, учет оптимальных показателей наличия и уровней художественного восприятия позволят более эффективно выстраивать методику индивидуального становления художника в учебном процессе вуза, рационально сочетающую в себе знаниевый, эмоционально-чувственный и мотивационный компоненты.

Литература:

1. Гёте И.В. Об Искусстве / И.В. Гёте. – М.: Искусство, 1975. – 624 с.
2. Раушенбах Б.В. Геометрия картины и зрительное восприятие / Б.В. Раушенбах. – М., 2002. – 320 с.
3. Волков Н.Н. Восприятие предмета и рисунка / Н.Н. Волков. – М., 1950.
4. Бернштейн М.Д. Проблемы учебного рисунка / М.Д. Бернштейн. – Л.-М.: Искусство, 1940.
5. Гилфорд Д.П. Три стороны интеллекта // Психология мышления, под редакцией А.М.Матюшкина. – М.: Прогресс, 1965. – 534 с. – С. 433-456.
6. Немов Р.С. Общие основы психологии. Т.1. / Р.С. Немов. – М., 1994. – 316 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – С.-П.: Питер, 2000. – 712 с.
8. Теплов Б.М. Способности и одаренность: хрестоматия по возрастной психологии / Б.М. Теплов. – М., 1994.
9. Шадриков В.Д. Деятельность и способность / В.Д. Шадриков. – М, 1994.
10. Павленкович О.Б. Роль и особенности художественного видения в процессе изобразительной деятельности художника // Новые идеи нового века – 2015. Т. 2. – Хабаровск: Издательство ТОГУ, 2015. – С. 407-411.
11. Кузнецов Е.Ф., Кузнецов М.Е. Теоретические и методические аспекты проблемы формирования визуального восприятия в изобразительной деятельности // Известия юго-западного государственного университета. – Курск: ЮЗГУ, 2016. – С. 171-176.
12. Даниэль С.М. Искусство видеть / С.М. Даниэль. – Л.: Искусство, 1990. – 224 с.
13. Теплов Б.М. Избранные труды / Б.М. Теплов. – М.: Педагогика, 1989. – 328 с.
14. Гильдебранд А. Проблема формы в изобразительном искусстве / А. Гильдебранд. – М., 1914.
15. Кривцун О.А. Эстетика / О.А. Кривцун. – М., 1998.
16. Тильберг М. Цветная вселенная: Михаил Матюшин об искусстве и зрении / М. Тильберг. – М., 2008. – 428 с.
17. Гильдебранд А. Проблема формы в изобразительном искусстве / А. Гильдебранд. – М., 1914.

18. Матюшин М.В. Закономерность изменяемости цветовых сочетаний. Справочник по цвету / М.В. Матюшин. – М.-Л.: Изобразительное искусство, 1932.
19. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие / Р. Арнхейм. – М.: Прогресс, 1974.
20. Воллар А. Ренуар. – Л., 1992.
21. Делакруа Э. Мысли об искусстве, о знаменитых художниках / Э.Делакруа – М., 1960.
22. Коро – художник, человек. Документы. Воспоминания / – М.: Академии художеств СССР, 1963. 184 с.
23. Эдвардс Б. Художник внутри вас / Б. Эдвардс. – Минск: Попурри, 2000. 256 с.
24. Герчук Ю.Я. Основы художественной грамоты: Язык и смысл изобразительного искусства / Ю.Я. Герчук. – М.: Учебная литература, 1998. – 208 с.
25. Крупник Е.П. Психологическое воздействие искусства / Е.П. Крупник – М.: Институт психологии РАН, 1999. – 240 с.

УДК 796.894

соискатель ученой степени кандидата
педагогических наук Павлов Валерий Юрьевич
Торгово-экономический институт,
Сибирский федеральный университет (г. Красноярск);
доктор педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой валеологии Кудрявцев Михаил Дмитриевич
Торгово-экономический институт, Сибирский
федеральный университет. Красноярский государственный
педагогический университет имени В. П. Астафьева,
Сибирский государственный университет науки и технологий
имени академика М. Ф. Решетнева, Сибирский юридический
институт МВД России (г. Красноярск);
старший преподаватель кафедры валеологии
Скурихина Наталья Владимировна
Торгово-экономический институт,
Сибирский федеральный университет (г. Красноярск);
кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой
физической культурой Шивит-Хуурак Илья Кимович
Тувинский государственный университет (г. Кызыл);
доцент, доцент кафедры теоретических основ
физического воспитания Гамзин Михаил Александрович
Красноярский государственный педагогический университет
имени В. П. Астафьева, Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)

ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ МОЛОДЫХ АТЛЕТОВ СПЕЦИАЛИЗИРУЮЩИХСЯ В ГИРЕВОМ СПОРТЕ ЗА СЧЕТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОДЕЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК

Аннотация. В статье авторы рассматривают эффективность применения модельных характеристик в гиревом спорте. Авторы доказывают, что развитие скоростно-силовых качеств у спортсменов, занимающихся гиревым спортом, способствует значимому повышению уровня физической подготовленности спортсменов. Выявлено, что экспериментальная методика с применением разработанных модельных характеристик наиболее эффективна в управлении физической подготовкой юных гиревиков и вполне оправдала себя, о чем свидетельствует разница положительной динамики результатов в тестах контрольной и экспериментальной групп спортсменов, специализирующихся в гиревом спорте, после эксперимента.

Ключевые слова: физическая культура, спорт, общественное сознание, физическая подготовленность, гиревой спорт, скорость, сила, модельные характеристики.

Annotation. In the article the authors consider the efficacy of model performance in lifting weights sport. The authors argue that the development of speed-power qualities in athletes involved in weightlifting, leads to the significant increase in the level of physical fitness of athletes. It is revealed that the experimental method with the application of the developed model characteristics are