МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ (ФИЛИАЛ)
ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО АВТОНОМНОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ «КРЫМСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В.И. ВЕРНАДСКОГО» (г. ЯЛТА)

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

61 (3)

Сборник научных трудов

Ялта
2018

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского» от 26 ноября 2018 года (протокол № 11)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 61. – Ч. 3. – 382 с.

Главный редактор:
Глузман А. В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта).

Редакционная коллегия:
Горбунова Н. В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Редькина Л. И., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Глузман Ю. В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Шушара Т. В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Гордиенко Т. П., доктор педагогических наук, профессор, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь);

Шерайзина Р. М., доктор педагогических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

Донина И. А., доктор педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

Овчинникова Т. С., доктор педагогических наук, профессор, Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Ленинградской области "Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина" (г. Санкт-Петербург);

Штец А. А., доктор педагогических наук, профессор, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь);

Петрушин В. И., доктор педагогических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет (г. Москва);

Егорова Ю. Н., доктор педагогических наук, профессор, Самарский государственный университет (г. Самара);

Везетиу Е. В., кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Чёрный Е. В., доктор психологических наук, профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);

Калина Н. Ф., доктор психологических наук, профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);

Павленко В. В., доктор психофизиологических наук, профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);

Пономарёва Е. Ю., кандидат психологических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Бура Л. В., кандидат психологических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Андреев А. С., доктор психологических наук, профессор, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь);

Савенков А. И., доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);

Микляева А. В., доктор психологических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет имени Герцена (г. Санкт-Петербург);

Василенко И. В., кандидат психологических наук, доцент, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь);

Султанова И. В., кандидат психологических наук, доцент, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь);

Волкова И. П., доктор психологических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет имени Герцена (г. Санкт-Петербург).

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 рецензируемых научных изданий от 07.12.2015 г. №13–6518).

Группы научных специальностей:
19.00.00 – психологические науки
13.00.00 – педагогические науки

Журнал включен:
- в систему Российского индекса научного цитирования

© Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта), 2018 г.
Все права защищены.

УДК 37.026.9

доктор педагогических наук, профессор Архипова Алевтина Ивановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждения высшего образования
«Кубанский государственный университет» (г. Краснодар);
кандидат педагогических наук, доцент Пичкуренко Елена Андреевна
Автономная некоммерческая образовательная организация высшего образования
«Кубанский социально-экономический институт» (г. Краснодар);
кандидат педагогических наук Шмалько Светлана Петровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждения высшего образования
«Кубанский государственный университет» (г. Краснодар)

ПРОБЛЕМЫ СОХРАНЕНИЯ ТРАДИЦИЙ ВЕЛИКОЙ ДИДАКТИКИ В ПРОЦЕССЕ ДИСТАНЦИОННОЙ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Изложена авторская позиция по отношению к методическому обеспечению системы открытого образования, структурно представленному двумя составляющими – видео файлами с изложением научной информации и тестовыми методиками. Аргументируется идея о необходимости соблюдения педагогических традиций и в процессе организации дистанционных форм электронного обучения. Особый акцент делается на использовании герменевтических идей в образовании и их практической реализации в компьютерной дидактике. Приводятся примеры инновационных дидактических технологий и соответствующие ссылки.

Ключевые слова: великая дидактика, инновационная компьютерная дидактика, герменевтический круг, ментальный опыт, рефлексия, процесс понимания.

Annotation. The author's position in relation to the methodological support of the open education system, structurally represented by two components – video files with the presentation of scientific information and dough-vymi techniques. The idea of the need to comply with pedagogical traditions and in the process of organization of distance forms of e-learning is argued. Special emphasis is placed on the use of hermeneutic ideas in education and their practical implementation in computer didactics. Examples of innovative didactic technologies and relevant references are given.

Keyword: great didactics, innovative computer didactics, hermeneutic circle, mental experience, reflection, process of understanding.

Введение. Приступая к написанию статьи, мы решили отойти от традиции использования строго научного стиля изложения текста и предпочли научно-публицистический жанр, следуя гётевскому тезису: «Теория, мой друг, суха. Но зеленеет вечное дерево жизни». А современное «дерево жизни» – это динамичная действительность, угроза наступления эпохи технологической сингулярности с непредсказуемым ходом истории, вечно реформируемая педагогическая практика. Последняя в силу стремления следовать научно-техническому прогрессу вступила не просто в следующий этап своей эволюции, а в период коренной ломки веками сложившейся парадигмы и социально-исторических традиций. Это естественный процесс. Однако, в любой сфере объективной действительности эволюционная кривая приносит «на своём хвосте» не только прогрессивные, но и негативные последствия. Поэтому задача соответствующей науки – нивелировать эти последствия.

Те примеры реализации программ открытого образования, которые можно видеть в глобальной сети, вызывают, мягко говоря, обеспокоенность и тревогу, поскольку демонстрируют пока явный отказ от традиций Великой дидактики, заложенных Я.А. Коменским, а затем веками взращиваемой в недрах зарубежных и отечественных педагогических наук. Можно сказать, что в этих материалах в форме «он-лайн» лекций дидактика как теория и практика обучения явно отсутствует, так как нет никакого обучения, а есть только озвучивание научной информации, изложенной в сотнях текстов, научных и учебных. Например, прослушали лекцию по одной их математических дисциплин. Лектор абсолютно невыразительной внешности монотонно, без всякой педагогической экспрессии произносит традиционный текст плохо поставленным голосом с нечёткой дикцией. Некоторые фразы без комментариев сопровождаются символами на виртуальной доске. В конце следует приглашение выполнить контрольный тест. Подумали, что был бы у слушателей хоть какой-то интерес к процессу восприятия текста, если бы эту же роль исполнил харизматический актёр с хорошей дикцией и выразительным чтением (или победительница конкурса красоты).

В связи с этим приведём цитату из Великой дидактики, где сказано о главной традиции образования – учении с увлечением. «Мы решаемся обещать Великую дидактику, т.е. универсальное искусство всех учить всему. И притом учить с верным успехом; так, чтобы неуспеха последовать не могло; учить быстро, чтобы ни у учащих, ни у учащихся не было обременения или скуки, чтобы обучение происходило скорее с величайшим удовольствием для той и другой стороны; учить основательно, не поверхностно и, следовательно, не для формы, но подвигая учащихся к истинной науке, добрым нравам и глубокому благочестию» [1]. Согласно Коменскому, это нужно не только для процветания личности, но и для блага государства. Таким образом, вырастая из дидактики Коменского, идея мотивированного, увлекательного обучения приобретает общегосударственное значение, а в период деятельности её автора становясь опорой национальной аутентичности. Не случайно, в 90-е годы в России, в период относительной «педагогической свободы» в выборе траекторий, форм, методов и средств обучения (в том числе учебников и методического сопровождения) появляется много работ практикующих педагогов, посвящённых игровой обучающей деятельности. Например, создавая принципиально новый тип учебника, технологический, мы завершали каждую учебную тему комплексной обучающей игрой «Восхождение на Пик знаний», обобщающей все изученные вопросы [2, 3].

Изложение основного материала статьи. В настоящее время с приходом в школы компьютеров возможности реализации указанной задачи многократно возросли, а компьютерная дидактика уже наработала большое число технологий, превращающих процесс обучения в увлекательное занятие [7]. Это, прежде всего, различные интерактивные приёмы логической обработки учебного текста, стимулирующие не только

восприятие информации, но и побуждающие к размышлению. Например, мысленный диалог с компьютером, связь текста с изображениями, использование интерактивных технологий «Перемещение», «Учебный лабиринт», «Реконструкция» и др. [9]. Эти и другие приёмы мы активно используем в интерактивных лекциях [10], что помогает сохранить дидактическую традицию интересного обучения и в его электронной форме. Изложенное касается формальной стороны, так называемого, «он-лайн» обучения.

Не ставя перед собой задачу привести более менее полный перечень дидактических традиций, что невозможно вследствие его глобальности, обратим внимание на те исходные принципы, которые были заложены в самом начале становления педагогической науки, а со временем только приумножились и укрепились, приобретя статус традиций. По существу в «Великой дидактике», а также в последующих фундаментальных трудах основоположников педагогики заложены те принципы и незыблемые правила, которые в настоящее время оформились как современные методологические подходы, в русле которых выполняется большинство научных исследований. Например, правило «мы начинаем с того, что даём всем вещам разумное объяснение» [11] со временем трансформировалось в принципы и методы проблемного и деятельностного обучения.

Но в методиках открытого образования это правило вряд ли находит практическое применение, поскольку в этом случае реализуется парадигма догматического обучения с установкой на «готовое знание», исключая самостоятельную рефлексивную деятельность учащихся и студентов. Вместе с тем в арсенале инновационной компьютерной дидактики (научная школа проф. Архиповой А.И.) создано много технологий для осуществления указанного правила, поскольку набирает силу компьютерная дидактическая герменевтика, как составляющая педагогической герменевтики, парадигмальный вектор которой и направляет учеников и студентов на рефлексию научных текстов в процессе умственной деятельности. С указанной традицией напрямую связано и другое правило Великой дидактики: «Мы начинаем с подготовки ума», в котором заложен глубочайший смысл, выраженный в целевой ориентации герменевтических методик – «делать человека умнее», поскольку классическое «многознание не учит уму».

В то же время пока не происходит переориентация роли педагога из транслятора нормативного знания в творца инновационных методик в русле герменевтических идей. И эту устаревшую позицию «готового знания» в большой степени закрепляет методическая система открытого образования, опирающаяся на идею представления обучающимся научной информации, поскольку знания передать нельзя – они «производятся» в процессе самостоятельной умственной деятельности, а затем при наличии соответствующих педагогических условий трансформируются в структуры ментального опыта. Поэтому можно утверждать, что истоки компетентностного подхода, опирающегося на идею обогащения ментального опыта, а следовательно, и на стимулы непрерывного образования, следует искать в мудростях Великой дидактики. Однако о развитии ментального опыта обучающихся говорить не приходится, если методики системы открытого образования с принятым инструментарием его цифровизации игнорируют в принципе герменевтические способы самостоятельной работы студентов, включая только приёмы передачи информации и формы контроля.

Изложенное выше свидетельствует о том, что структура открытого образования реализует освоение научных теорий, минуя процесс их понимания. Но одна из основных герменевтических идей, актуальных для дидактики, состоит в том, что любое понимание текста зависит не только от смысла слов в их связях и от содержания всего текста, а преимущественно от активности изучающего этот текст (ученика, студента – интерпретатора) [4]. Поэтому для процесса понимания актуально не просто постижение смыслов текста, а производство новых для обучающегося смыслов, а сам процесс понимания, по существу, представляет собой организованность рефлексии. При этом процесс обучения рефлексии должен организовываться посредством специфических средств обучения, нацеленных, главным образом, не на заучивание текстов, а на их активную мыслительную проработку. Эту задачу и должна выполнять дидактика, т.е. создать условия для рефлексивной деятельности обучаемых, что наиболее продуктивно можно выполнить с помощью компьютера [7].

Между тем в трудах по инновационной компьютерной дидактике показано, что один из основных методов теории понимания, герменевтический круг, вполне может быть реализован средствами электронного обучения [7, 9]. В соответствии с этим принципом процесс понимания происходит в направлении: от целого к составляющим частям, от них к целому, т.е. мысль движется в своеобразном круге, который немецкий философ Шлейермахер назвал *герменевтическим* [4]. При этом подобный круг постоянно расширяется по мере включения в него частей целого. Таким образом, смысл текста раскрывается только в этом круговом движении между целым и частями. Образ круга, используемый в герменевтике, отражает подлинный смысл процесса понимания, который не сводится к замкнутой системе взаимодействия части и целого, так как познание предполагает расширение нашего понимания и постоянный выход за его пределы. Студентов надо учить не просто пониманию, т.е. готовой мысли и решению, изобретению или знанию, а учить именно рефлексии, выступающей в качестве методологического принципа мыслительных действий, способных привести к собственному открытию, пониманию или к собственному решению. Рефлексию можно определить как связку между имеющимся опытом и изучаемым гносеологическим образом, она нацеливает не просто на запоминание содержания изучаемых научных текстов, а на поиск в них смыслов, что продуцирует постановку вопросов: «зачем изучать», «почему следует изучать», «какова цель изучения», «каковы могут быть практические результаты изучения», «какова главная идея текста», «для чего изучать», «какова композиция текста», «в чём причины и следствия» и т.д.

Понятие круга даёт целый комплекс дидактических ориентиров: 1) изучаемый текст необходимо чётко структурировать, выделяя в нём смысловые части; 2) необходимо последовательно выявлять смыслы отдельных частей текста, уточняя и корректируя их в процессе соотнесения с целостным текстом; 3) включая в рассмотрение новые части текста, необходимо каждый раз возвращаться к прежним частям, а также к целому тексту, организуя движение мысли в своеобразном расширяющемся круге, что, несомненно, будет способствовать как рефлексивному пониманию, так и запоминанию содержания текста; 4) своеобразной верификацией понимания смысла текста может быть последующее его объяснение, адресованное, например, своему однокласснику, коллеге или группе слушателей; 5) движение мысли по герменевтическому кругу хорошо согласуется с методами систематизации и обобщения знаний в рамках целостной изученной теории. Эту деятельность необходимо организовать, для чего спланировать систему специальных технологий работы с текстом. В традиционном обучении это, в основном, диалоговые методики, в электронном – разнообразные

технологии трансформации и обработки текста [7, 9]. На рисунке 1 отражены некоторые технологи ИКД, используемые в процедурах обработки научных текстов.

При этом герменевтические приёмы обработки текстового учебного материала играют важную роль в формировании такого качества знаний как системность, что является первоосновой развития системного стиля мышления. Качество системности знаний в настоящее время приобретает особую актуальность для выпускников вузов, поскольку только системные знания могут обогатить их ментальный опыт и создать основу для сохранения и приумножения знаний в течение всего активного периода жизненного онтогенеза. Кроме того, именно система знаний, а не их конгломерат, являются условием успешных практических решений в любой деятельности, так как строятся на сильной и разветвленной рефлексии, осуществляемой в рамках герменевтического подхода.

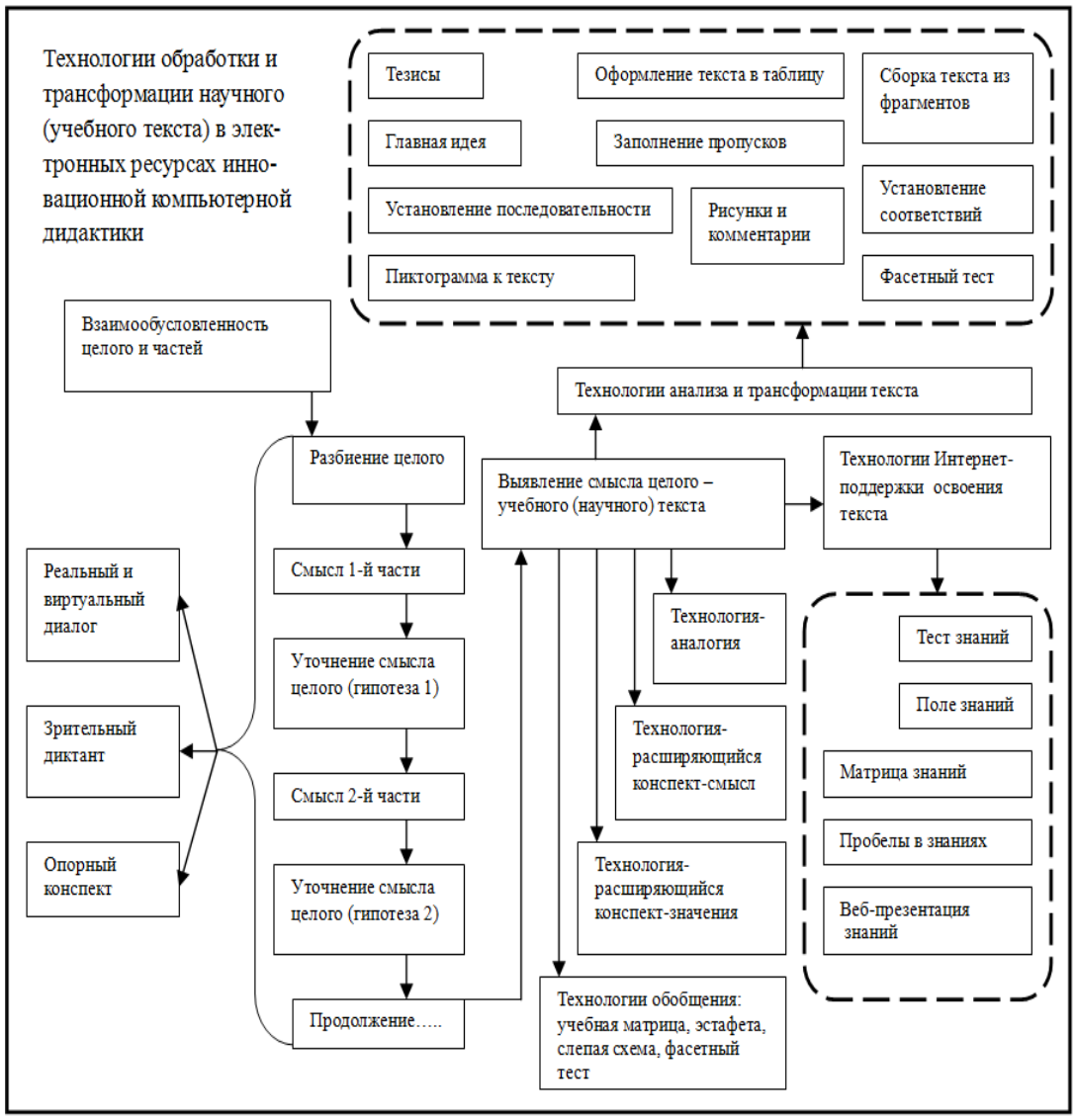


Рисунок 1. Интерактивные технологии герменевтического круга

Герменевтический подход долгое время не признавался отечественной педагогикой, в которой превалировал догматический стиль обучения, а в последнее время стал доминирующим в структурах открытого образования. Поэтому можно утверждать, что две дидактические проблемы – формирование качества системности знаний и организация обучения на основе герменевтического подхода – находятся в тесной взаимосвязи. Таким образом, правило Великой дидактики о «подготовке ума» находит продуктивное развитие и практическое воплощение в теории и практике герменевтического и системного подходов.

Великая дидактика заложила ещё одну важнейшую традицию образования – использование наглядных методов обучения, поскольку «без примера ничему не выучишься», утверждал учёный. В этой связи уместно вспомнить учебные фильмы для школы, на создание которых в советский период работала целая кинематографическая индустрия. Они были сделаны высоко профессионально, с чётким дикторским текстом, с красочным иллюстративным материалом. Разумеется, в отличие от современных, эти технические средства обучения (ТСО) не обеспечивали интерактивность, но методически были хорошо продуманы. Их достоинство состояло также в том, что в них излагались не просто фрагменты научной информации и ключевые понятия, а структурные составляющие целостной научной теории, например, фундаментальные опыты, приводящие к обобщениям, моделям, следствиям и практические приложения теории. Поэтому слушатели воспринимали научную теорию не просто как набор разрозненных фактов, символов и выводов, а как завершённую систему. В этом и состояла одна из традиций классической дидактики – выстроить

содержание обучения так, чтобы оно адекватно отражало структуру научной теории, что является непременным условием формирования системных знаний. В этом одна из традиций классической дидактики, и для её сохранения в интерактивную среду инновационной компьютерной дидактики (ИКД) включаются специальные методы и приёмы систематизации и обобщения знаний. Например, в структуру сетевого конструктора технологий ИКД «Сила знаний» включены программы: 1) «Матрица знаний», обеспечивающая условия для обобщения знаний в рамках всей изученной теории (http://ya-znau.ru/znau_matr_znanii/sp); 2) «Формула знаний», включающая процедуру формирования правил и дефиниций изученных понятий из отдельных элементарных высказываний (http://ya-nau.ru/znau_formula_znanii/sp); 3) «Фасетный тест», обеспечивающая повторение всей темы посредством задачных методик (http://ya-znau.ru/znau_faset_test/faset_index_sp/); 4) «Поле знаний», результатом которой является диагностика усвоения ключевых вопросов изученной тем – факторизация знаний по теме (http://ya-znau.ru/znau_pole_znanii/sp) и т.д. Функции обобщения знаний выполняют и многие игровые компьютерные технологии ИКД, созданные как в локальном, так и в сетевом вариантах (http://ya-znau.ru/znaniya/zn/124).

Выводы. Таким образом, методическое сопровождение открытого образования может быть модифицировано в направлении сохранения традиций, заложенных Великой дидактикой, при условии, что эта система не будет замыкаться в узких рамках собственных методических и программистских решений, а будет активно взаимодействовать с другими инновационными коллективами и использовать результаты их деятельности. Но надежды на изменение ситуации в лучшую сторону пока мало, вследствие сложившейся в обществе традиции игнорировать достижения других авторов и коллективов.

Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ и администрации Краснодарского края в рамках научного проекта №18-413-230033 «Конструирование интерактивной обучающей среды по математике для общего и высшего образования как основы создания регионального кластера педагогических инноваций».

Литература:

1. https://ru.wikisource.org/wiki/Индекс: Великая_дидактика_(Коменский_1875).pdf

2. Архипова А.И. Механика. Технологический учебник. – Краснодар, АУФК, 2000.

3. Архипова А.И., Пичкуренко Е.А., Золотарёв Р.И. Компьютерные учебные игры // Школьные годы, 2017, № 74.

4. Шлейермахер Ф. Герменевтика. — СПб., «Европейский дом», 2004.

5. Богин Г. И. Обретение способности понимать: Введение в филологическую герменевтику. – М.: Психология и Бизнес ОнЛайн, 2001. – 516 с.

6. Закирова А.Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики. Монография. – Тюмень: Издательство ТюмГУ, 2001. – 152 с.

7. Шевляк А.Г., Архипова А.И.. Реализация приемов понимания учебных текстов на основе герменевтического подхода с использованием среды HTML (на примере обучения математике) // Школьные годы № 43. Научно-методический журнал с электронным приложением. − Краснодар, 2012.

8. Архипова А.И., Шевляк А.Г. Формула знаний − дидактическая интернет технология с применением понятий алгебры логики // Современные проблемы науки и образования. – 2011. – № 5.

9. А.И. Архипова, Е.А. Пичкуренко. Учебный текст как фундаментальный дидактический феномен и его роль в контексте педагогической герменевтики // Школьные годы. – 2016. – № 68.

10. Е.А. Пичкуренко, А.И. Архипова. Технологии интерактивной лекции по математике в структуре герменевтического круга // Школьные годы. – 2016. – № 69.

11. Франсуа Тремолье, Катрин Ричи. От Ренессанса до века Просвещения. – LAROUSSE. Арт-Родник, 2003.

Педагогика

УДК: 37.022

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

ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ ПРЕЕМСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ "ШКОЛА-ВУЗ"

Аннотация. Современные информационные технологии помогают учителю по-новому выстраивать свою профессиональную деятельность. Даны этапы формирования информационной культуры педагога.

Ключевые слова: информатизация образования, информационная культура учителя, информационные ресурсы, профессиональная деятельность, формирование информационной культуры.

Annotation. Modern information technologies help the teacher in a new way to build their professional activities. The stages of formation of the information culture of the teacher are given.

Keywords: informatization of education, information culture of a teacher, information resources, professional activity, formation of information culture.

Введение. Идея информационного образования и повышения информационной культуры будущего учителя в настоящее время переросла национальные границы и приобрела глобальный характер, знаменующий вхождение человечества в информационное общество и общество знаний. В настоящее время цели, возникающие перед системой профессиональной информационно-компьютерной подготовки учителя существенно более многомерны, содержательны и конкретны. Поэтому следует создавать условия для непрерывного использования и развития, усвоенных студентами информационных понятий и их систем, необходимо выделить основные, содержательные линии, обеспечивающие всестороннее развитие сущностных сфер индивидуальности студентов при формировании информационной культуры будущего учителя.

Исходя из концепции педагогики индивидуальности ([1], [2]) учитывая требования принципов непрерывности и преемственности разработана поэтапная модель и программа преемственно взаимосвязанной системы целей формирования сфер индивидуальности для развития информационной культуры будущего учителя.

Изложение основного материала статьи. Анализ сложившейся теории и практики формирования информационно-компьютерной подготовки будущего учителя позволил выявить ряд пробелов и трудностей. Во-первых, программы информационной подготовки имеют знаниецентрический характер и практически не учитывает фактор индивидуальности будущего учителя. Вопросы изучения личности будущих учителей, особенности различных сфер индивидуальности при формировании информационной культуры не входят в содержание дисциплин "Информатика" и "Использование информационных технологий в образовании". Во-вторых, отсутствие у будущих учителей целостного представления о создании дидактических комплексов информационного обеспечения преподаваемого предмета, умения определять формы, методы и критерии управления познавательной деятельностью учащихся при использовании информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе, моделирования алгоритмов взаимодействия учащихся с информационными технологиями, формирования их информационно-компьютерной культуры, в умении извлекать информацию из различных источников: как из периодической печати, так и из электронных коммуникаций, представлять ее в понятном виде и уметь ее эффективно использовать, во владении основами аналитической переработки информации, в умении работать с различной информацией, в знании особенностей информационных потоков в своей области деятельности. Не рассматривается часть коммуникационного компонента, как владение методикой коллективного принятия решений, умения взаимодействовать в информационном поле с другими людьми, что является важным признаком человека информационного общества. Вследствие всего перечисленного возникает проблема мотивации использования НИТ в учебно-воспитательном процессе, отсутствует индивидуальный интерес к повышению профессионального мастерства. Это обстоятельство должно послужить основанием для включения в учебный процесс вуза специального курса в содержании, которого разрешались бы эти проблемы.

Целесообразность использования новых информационных технологий в подготовке учителей обуславливается тем, что с их помощью наиболее эффективно реализуются такие дидактические принципы как научность, наглядность предоставления информации, сознательность и активность обучаемых при нахождении и использовании полученной информации, индивидуальный подход к обучению, сочетание методов, форм, и средств обучения, прочность овладения знаниями, умениями и навыками.

Повышение уровня формирования информационной культуры будущего учителя достигается при выполнении следующих дидактических условий применения новых информационных технологий: направленность новых информационных технологий на выполнение главной цели -формирование информационной культуры высококвалифицированного учителя, способного использовать возможности ЭВМ для развития информационной культуры школьников.

Структура и содержание профилирующих дисциплин отражают содержание, характер и условия профессиональной деятельности современного учителя и строятся на основе учета преемственности формирования знаний.

Многообразие педагогических технологий актуализирует проблему их типологизации. Нами предложена соответствующая типология, в основе которой лежит такой признак, как доминирующая ориентация на развитие той или иной сферы индивидуальности. С учетом этого выделяются педагогические технологии развития интеллектуальной, мотивационной и других сущностных сфер человека. Преимущество этой типологии состоит в ее универсальности, гуманистическом "сквозном" характере (применимости в любом звене системы непрерывного образования), поскольку именно конкретный человек (школьник, студент, учитель, преподаватель) переходит из одного звена системы образования в другое звено. Раскрыто содержание общедидактических критериев выбора педагогической технологии проблемного обучения и выявлены особенности последних на этапе профессиональной подготовки учителя. Студентам оказывалась помощь на всех этапах учебно-воспитательного процесса, предусматривалась вариативность учебных и других проблем и способов их решения, студенты информировались о сути познавательных действий, о репертуаре мыслительных операций, побуждение обучающихся к осознанию своих действий происходило на основе рефлексии.

Дидактические условия применения новых информационных технологий в педагогической деятельности.

Повышение уровня формирования информационной культуры будущего учителя достигается при выполнении следующих дидактических условий применения новых информационных технологий: в процессе решения учебно-профессиональных задач при индивидуальных формах обучения, в которых использовались дифференцированные задания, предусматривающие самостоятельный выбор студентами средств поиска, обработки и предоставления информации с помощью НИТ используемых в педагогической деятельности, что позволяет формировать все сферы индивидуальности будущего учителя.

Рассмотренные формы и методы обучения, особенности организации и проведения учебного процесса влияют, на степень усвоения пройденного материала, на способность к длительному запоминанию новых знаний, способствуют формированию умений использовать полученные знания и навыки в работе, побуждают к творческому подходу использования знаний, стимулируют потребность совершенствования и углубления знаний, позволяют устойчиво формировать составляющие информационной культуры будущего учителя, а именно: практическая составляющая, которая является не чем иным, как опыт осуществления известных способов деятельности, воплощенных в умениях и навыках; когнитивная составляющая, которая отражает систему приобретенных знаний, необходимых учителю для творческого решения профессиональных задач; деятельностно-творческая составляющая, способствующая формированию и развитию у будущих учителей разнообразных способов деятельности, необходимых для самореализации в профессиональной деятельности; личностная составляющая, которая проявляется в творческой индивидуальности каждого человека.

Введение дисциплины "Компьютерная обработка данных экспериментальных исследований" в учебный процесс бала достигнута цель показать когда, где и как информационно-коммуникационные технологии могут быть использованы: как инструмент профессиональной деятельности, как средство межличностной, корпоративной и межкультурной коммуникации, как инструмент образования и самообразования, как

средство творческого развития личности. Организационно-экономические методы формируют и обеспечивают функционирование систем защиты секретной и конфиденциальной информации, их сертификацию и лицензирование, стандартизацию способов и средств защиты информации, контроль над действием персонала защищенных информационных систем. Студенты усвоили, что компьютерные программные средства выступают как новые интерактивные средства обучения, обладающие целым рядом дидактических достоинств и позволяющие качественно изменить методы, формы и содержание обучения. Так же современный учитель должен быть подготовлен к применению всего спектра ИКТ в профессиональной деятельности, и в качестве средств обучения, и как средства организации своей педагогической деятельности. Обучение применению средств ИКТ должно носить опережающий характер - специалист должен быть готов к самостоятельному изучению и использованию ИКТ, которые получат распространение в ближайшем будущем.

Были рассмотрены критерии выбора технологии проблемного обучения, средства информационно-предметного обеспечения, при проведении лабораторных занятий использовались различные эвристические приемы в виде аналогий или контрольных вопросов.

Основной формирующий эксперимент был направлен на расширение содержания информационной культуры будущего учителя в ходе освоения курсов предложенных вузом. Дидактическим ориентиром в отборе содержания, средств и методов работы со студентами стал разработанный нами компонентный состав структуры информационной деятельности для будущего учителя с использованием информационно-коммуникационных технологий. С целью предупреждения возникновения психологического барьера в ходе освоения практического курса по использованию компьютерных средств, основным дидактическим принципом стал принцип доступности. На начальном этапе обучения это выражалось в многоуровневой системе практических заданий по использованию информационных технологий в учебной деятельности, начиная с подробного описания последовательности выполнения действий и кончая общей краткой формулировкой задания и индивидуальным подходом к студентам. Интегральный показатель самооценки мотивации рассчитывался как среднее значение 4-х выбранных критериев и составил 100%.

Анализ результатов диагностики уровня усвоения материала и мотивации использования информационных технологий в учебном процесс и самосовершенствования будущих учителей дает основание сделать вывод о соответствии содержания, методик их потребностям, реализации образовательных учебных интересов преподавателем и желании использовать полученные знания в своей профессиональной деятельности с целью совершенствования педагогического процесса в целом.

Выводы. Мы отмечаем, что понятие "информационной культуры учителя" в настоящее время в исследованиях четко не определено, что объясняется многоплановостью проблемы формирования информационной культуры личности. Целостного системного анализа этого понятия нет. При рассмотрении вопросов формирования информационной культуры личности в современных педагогических исследованиях выделяется пять аспектов: оцениваются различные характеристики знаний личности, касающиеся информационной деятельности, оцениваются качественные характеристики самой личности в приложении к ее профессиональной деятельности, оцениваются различные характеристики умений и навыков личности, касающиеся информационной деятельности, делается акцент на общечеловеческие составляющие информационной культуры, такие как общеучебные знания и умения, умения общаться и т.п., приоритетным считают формирование стиля мышления, адекватного требованиям современного информационного общества.

Не претендуя на общность и следуя современным тенденциям в трактовке понятия "информационная культура личности" и учитывая, что насыщение жизни каждого современного человека вызвано огромным лавинообразным потоком информации, быстро меняющейся информации, в которой необходимо не только найти нужную, но и "переварить" новую с учетом уже имеющейся, ставит перед педагогами задачу не сообщения определенной суммы знаний, а научить самостоятельно жить в потоке информации, а значит подготовить подрастающее поколение к самообразованию, мы делаем вывод:

Информационная культура будущего учителя предполагает наличие у него таких качеств, как:

I. информационная грамотность, а также стройная, логически связанная, преемственная система знаний информационных технологий, в том числе компьютерных, умения и навыка любой деятельности, связанной с информацией, а также умения и навыка планирования своей педагогической деятельности, проектирования и построения информационных моделей, коммуникации, дисциплины общения и структурирования сообщений, инструментирования всех видов учебной и педагогической деятельности, использования современных технических средств в жизни, как базовую компоненту.

II. Осознанная мотивация личности на удовлетворение своих информационных потребностей на базе знаний информационных компьютерных технологий, повышение своего общекультурного, общеобразовательного и профессионального кругозора, развитие умений и навыков информационной деятельности и информационного общения на основе использования компьютерных информационных технологий.

III. Определенный стиль мышления, главные характеристики которого самостоятельность и креативность.

Процесс формирования информационной культуры студента педагогического вуза включается в общую систему учебно-воспитательного процесса вуза. Определяя структуру процесса формирования информационной культуры будущего учителя, мы выделяем систему компонент, а именно: целевую, содержательную, деятельностную, результативную.

Целью данного процесса является формирование информационной культуры будущего учителя. Являясь генеральной целью, она распадается на подцели в соответствии с логикой формирования отдельных компонент информационной культуры студента педагогического вуза.

Так, формирование базовой компоненты информационной культуры будущего учителя предполагает формирование информационной грамотности, а также формирование стройной, логически связной, преемственной системы знаний информационных технологий, формирование умений и навыков любой деятельности, связанной с информацией, умений и навыков планирования своей деятельности, проектирования и построения информационных моделей, коммуникации, дисциплины общения и структурирования сообщений, инструментирования всех видов деятельности, использования современных технических средств в жизни.

Формирование мотивационной компоненты информационной культуры студента согласуется с формированием мотивов, побуждающих личность к непрерывному образованию. А формирование интеллектуальной компоненты информационной культуры студента предполагает сформированность операций умственной деятельности (анализа, сравнения, выделение существенного, синтеза, установления причинно-следственных связей, абстрагирования и др.), видения проблем и выбора путей их решений.

Содержательная компонента процесса формирования информационной культуры будущего учителя представляет собой те знания, умения, навыки, мотивы, которые обеспечивают сформированную информационную культуру личности, а также тот особый стиль мышления, который мы охарактеризовали как самостоятельный и креативный.

Результативная компонента процесса формирования информационной культуры будущего учителя, отражая эффективность его протекания, характеризует достигнутые сдвиги в соответствии с поставленной целью.

Процессы формирования информационного общества настоятельно ставят во главу угла создание единого информационного пространства, перманентного развития всех направлений информатизации, в том числе создания адекватной системы кадрового обеспечения ее процессов.

В частности, необходима соответствующая подготовка в области информатизации будущих учителей т.е. обучение их приемам и методам использования информационных технологий применительно к учебной деятельности.

Имеющийся опыт по преподаванию и методологическому обеспечению дисциплин, соотносящихся с информатизацией, показал назревшую проблему широкого применения информационных технологий на всех стадиях учебного процесса подготовки учителей, в том числе при выполнении дипломных и курсовых работ. Кроме того, настоятельно требуется повышение компьютерной грамотности преподавательского состава, что позволит активно внедрять и применять информационные технологии при подготовке будущих учителе.

Информационная культура студента педагогического вуза может быть сформирована в естественных условиях учебно-воспитательного процесса вуза в процессе освоения компьютерных информационных технологий, если выполняется следующий комплекс дидактических условий:

1) в основе учебно-воспитательного процесса вуза лежит личностно ориентированный подход в условиях информационного общения с акцентом на формирование самостоятельного креативного стиля мышления;

2) самостоятельная учебно-познавательная деятельность студентов организована с учетом особенностей индивидуальных заданий при освоении компьютерных информационных технологий, а именно: творческого характера, частичного информационного дефицита, профессиональной направленности;

3) процесс освоения компьютерных информационных технологий базируется на принципах комплексности, системности, преемственности.

Эксперимент предполагал формирование трех компонент информационной культуры будущего учителя в естественных условиях учебно-воспитательного процесса вуза, основная форма организации которого спаренные уроки. В силу того, что процесс освоения компьютерных информационных технологий происходит в рамках изучения курса "Информатика", количество часов, которых явно недостаточно для овладения высоким уровнем информационной культуры.

На основании анализа психолого-педагогической литературы, изучения деятельности студентов, в том числе и в процессе освоения компьютерных информационных технологий, мы определили критерии сформированности компонент информационной культуры будущего учителя, механизм перевода качественных показателей в количественные, комплекс которых состоял из 8 показателей.

Констатирующий этап эксперимента подтвердил, что существующая традиционная система организации учебно-воспитательного процесса вуза и процесса освоения компьютерных информационных технологий обеспечивает недостаточный уровень сформированности информационной культуры будущего учителя и ее компонент, тем самым не подготавливает их должным образом к самостоятельному продолжению своего образования.

Результаты первого этапа обучающего эксперимента показали, что каждое педагогическое условие "работает" в той или иной мере на формирование базовой, мотивационной, интеллектуальной компонент информационной культуры студента.

На втором этапе обучающего эксперимента мы проверяли эффективность выделенных педагогических условий в комплексе. Результаты второго этапа обучающего эксперимента подтвердили гипотезу исследования.

Выделенный комплекс дидактических условий является достаточным для успешного формирования информационной культуры будущего учителя так как, подтверждена статистическая значимость этого комплекса с помощью методов статистического анализа. Сформулированные таким образом дидактические условия являются тем множеством условий, объем которого включает в себя другие более мелкие или конкретные условия, так как сформулированы они на уровне базовых понятий психологии мышления, концептуальных понятий логики, философии и педагогики.

Настоящее исследование не исчерпывает содержания рассматриваемой проблемы. Оно может быть продолжено в следующих направлениях: изучение структуры информационной культуры и условий ее формирования в контексте особенностей коммуникативных процессов, неотъемлемым элементом которых становится компьютер и сеть Интернет, изучение особенностей развития информационной культуры будущего учителя при различных формах обучения, например, дистанционном.

Литература:

1. Гребенюк, О.С. Основы педагогики индивидуальности: Учеб. пособие / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк - Калинингр. гос. ун-т. – Калининград, 2000. – 572 с.

2. Ибрагимова, Е.М. Дидактическая система формирования информационной культуры будущего учителя. / Е.М. Ибрагимова, А.Н. Афзалова - Наука и школа. Научно-методический журнал. - Набережные Челны. 2009 - №2 – С. 11 - 18

УДК 37.01

доктор педагогических наук, профессор Баринова Ирина Ивановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет» (МПГУ) (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент Беляева Татьяна Константиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ КОНЦЕПЦИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ СОВРЕМЕННОГО КРАЕВЕДЕНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены возможности реализация идей Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России средствами современного краеведения. Определена роль современного краеведения в формировании гражданской позиции и национального самосознания школьника, показаны примеры изучения курса дополнительного образования «Основы краеведения Москвы».

Ключевые слова: Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, краеведение, комплексное краеведение, формальное, неформальное, информальное образование, методические пути изучения родного края.

Annotation. The article considers the possibility of implementing the ideas of the Concept of spiritual and moral development and education of the individual citizen of Russia by means of modern local history. The role of modern local history in the formation of citizenship and national consciousness of the student, the examples of studying the course of additional education " Fundamentals of local history of Moscow."

Keywords: the Concept of spiritual and moral development and education of the individual citizen of Russia, local history, integrated local history, formal, informal, informal education, methodological ways of studying the native land.

Введение В современных политических, экономических, социальных условиях значение духовно-нравственного воспитания как никогда становится актуальным. Утрачена система прежних духовных ценностей и ориентиров, а новые пока не выработаны. Поэтому сегодня все более современным становится тезис о возрождении духовности, воспитании патриотизма, который тесно связывается с формированием национальных (патриотических) и интернациональных (общечеловеческих) чувств, необходимых для возвышения к ценностям человеческой культуры.

«Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования (далее – Концепция) разработана в соответствии с Конституцией Российской Федерации, Законом Российской Федерации «Об образовании», на основе ежегодных посланий Президента России Федеральному собранию Российской Федерации.

Концепция является методологической основой разработки и реализации федерального государственного образовательного стандарта общего образования [4].

Изложение основного материала статьи. Концепция представляет собой ценностно-нормативную основу взаимодействия общеобразовательных учреждений с другими субъектами социализации – семьей, общественными организациями, религиозными объединениями, учреждениями дополнительного образования, культуры и спорта, средствами массовой информации.

Концепция определяет:

- характер современного национального воспитательного идеала;
- цели и задачи духовно-нравственного развития и воспитания детей и молодежи;
- систему базовых национальных ценностей, на основе которых возможна духовно-нравственная консолидация многонационального народа Российской Федерации;
- основные социально-педагогические условия и принципы духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся.

Концепция формулирует социальный заказ современной общеобразовательной школе как определенную систему общих педагогических требований, соответствие которым обеспечит эффективное участие образования в решении важнейших общенациональных задач.

В «Концепции духовно- нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования» говорится, что «современный национальный воспитательный идеал - это высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укоренный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации» [4].

Современная ситуация в отечественном и зарубежном образовании может рассматриваться как этап формирования нового образовательного пространства, который обусловлен изменениями целей образования, форм освоения новых знаний, организации учебного процесса в связи с использованием новых инновационных технологий, в том числе и ИКТ.

Ученые к основным особенностям образования XXI века относят следующие: дистанционность и мобильность; формирование нового вида грамотности – информационно-коммуникативной; интерактивность; проектность, технологичность, усиление креативности школьников, возможность одновременного движения по нескольким образовательным траекториям; образование на протяжении всей жизни.

Образовательный процесс усложняется и удлиняется, опираясь на взаимодействие технологий формального, неформального и информального образования. Доминировавший длительное время акцент на преимущества формального образования, которое осуществляется в школах, колледжах и высших учебных заведениях на основе специально разработанных программ, постепенно ослабевает за счет развития различных форм неформального образования. При этом к неформальному образованию относят учебную деятельность, которая может осуществляться как в школе, так и за ее пределами. Характер этой деятельности может быть очень широким – от предпрофессиональной до общекультурной. Наиболее продолжительным

можно считать информальное образование, которое иногда называют повседневным образованием [5]. К этому виду образования можно отнести посещение музеев, театров, выставок, чтение литературы, знакомство с новостями СМИ.

Современный ФГОС ООО [7] определяет систему требований к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования в виде триады: личностные, метапредметные и предметные. И очень важно, что в настоящее время уже не подвергается сомнению то, что воспитание – важнейшая цель образования, обеспечивающая устойчивое социально-экономическое и политическое развитие страны.

В числе главных личностных результатов воспитания названы российская гражданская идентичность, патриотизм, уважение к Отечеству, к прошлому и настоящему многонационального народа России, чувство ответственности перед Родиной, идентификация себя в качестве гражданина России, сопричастность к судьбе России, осознанное и уважительно отношение к истории, культуре, традициям, языкам, ценностям народов России и мира[6]. Анализ существующей практики в образовательных учреждениях обнаружил недостаточность целенаправленной планомерной работы по формированию национальной идентичности в школе. Причина сложившейся ситуации – в отсутствии продуманной тактики патриотического воспитания, недостаточном использовании воспитывающего потенциала гуманитарных учебных предметов, в низкой вовлеченности учащихся школ в социально активные виды деятельности, преобладание «знаниевой» парадигмы организации обучения, по сравнению с компетентностной и деятельностной системами организации образовательного процесса [2]. Формирование идентичности в подростковом возрасте осуществляется в процессе самоопределения, представляющего собой специфическую форму исследовательской активности, направленной на ориентацию в сфере социальных и межличностных отношений.

Роль школьной географии в воспитании Гражданина и Патриота неизмеримо велика, поскольку именно география один из основных предметов, обеспечивающий формирование национальной идентичности, формирующий образ родной страны, родного края. Уникальность предмета заключается в том, что он удачно совмещает образное восприятие и логическое мышление, дает достоверную информацию о той или иной территории – ее природе, природных ресурсах, населении, хозяйстве, экологии – и научно, и эмоционально. При этом традиционно используется краеведческий принцип, позволяющий «играть масштабами», т.е. рассматривать ту или иную территорию от малой родины на карте России до России на карте мира. Это особенно важно в эпоху глобализации, когда стираются национальные черты и особенности стран, регионов, городов, когда насаждаются некие общие правила во всем: поведении, одежде, культуре и т.д. Все это приводит в конечном счете к тому, что утрачиваются традиционные ценности, происходит отрыв от исторических корней, нивелируется личность человека, а это весьма опасные тенденции, открывающие путь к экстремизму и терроризму для мало образованных, доверчивых и беспринципных молодых людей.

Современное краеведение по сути – комплексная дисциплина, всесторонне изучающая историю, географию, экологию, культуру и традиции родного края. Изучение родного края закладывает основу, фундамент воспитания гражданина, патриота, любящего свою Родину, готового служить ей, защищать ее. Именно с изучения малой родины начинается формирование национального самосознания, ответственной гражданской позиции, чувство гордости за свою страну, свой народ, его культуру и традиции.

Краеведческие знания опираются на предельно конкретный, знакомый и понятный школьнику материал. В наше время, когда глобализация отодвигает на второй план национальные черты и традиции, переиначивая все по одной схеме, особенно важно сохранить и показать своеобразие и самобытность географического образа своей Родины, своего края, обычаи и традиции его населения [3].

Именно с опорой на краеведческие знания школьникам легче усваивать сложные взаимосвязи в природе и обществе, оценивать благоприятность или не благоприятность природных условий для жизни и деятельности человека, экологическую ситуацию территории, прогнозировать меры по ее улучшению.

Место изучения родного края в системе географического образования определяет, как правило, учитель: либо от общего (глобального) к частному (родному краю), либо от частного к общему, либо параллельно, т.е. изучая глобальные закономерности природы приводит примеры их проявления на территории своей местности. Таким образом, триада: мир – страна – родной край, может быть рассмотрена в процессе обучения как от общего к частному, так и от частного к общему, иными словами или дедуктивным или индуктивным методом. Учитель осуществляет наиболее целесообразный для того или иного класса выбор метода обучения и форму изучения краеведческого материала – или решение практико- ориентированных и проблемных задач на примере краеведческого материала при рассмотрении общих вопросов, или изучение специальных краеведческих курсов (или модулей) [6].

Удачным примером комплексного подхода к изучению родного края может служить курс дополнительного образования «Основы краеведения Москвы», разработанный и успешно реализованный на практике Е.В.Архиповым, преподавателем географии и естествознания ГБПОУ «Колледж полиции» Москвы [1]. Этот курс ориентирован на школьников VII -XI классов, что позволяет в полной мере реализовать системно-деятельностный подход в обучении, уделить много внимания самостоятельной деятельности обучающихся, формированию и отработке УУД. Интересны основные разделы курса: особенности природной среды, история хозяйственного освоения края, история формирования культурной и общественной среды столицы, Москва – современный мегаполис.

Теоретические знания по каждому разделу курса закрепляются и применяются при выполнении системы практических работ, а в качестве итоговой работы обучающимся предлагается выполнить проектную работу по краеведению московского региона по определенному плану. В качестве заданий для самостоятельной работы предлагается составление карт и таблиц, написание эссе и докладов, создание презентаций.

План подготовки работы начинается с выбора объекта исследования, расположенного на территории округа проживания исполнителя работы, что способствует с самого начала реализации индивидуальных потребностей и интересов обучающихся и предоставляет им свободу выбора. Далее предусмотрено изучение информации о выбранном объекте с помощью разных источников – литературных, документальных, картографических, интернет-ресурсов. Обязательным является изучение географического положения объекта, оценка его, зарисовка или фотографирование; составление плана-схемы с показом особенностей расположения объекта; составление текста работы, подготовка компьютерной презентации (объем 15-20 слайдов) и защита проекта.

Выводы. Таким образом, современное краеведение позволяет реализовать в школьном географическом образовании основные идеи Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина. Краеведческий подход позволяет удачно объединять и формальное, и неформальное, и информальное образование для создания достаточно полного описания места своего проживания, что позволяет сформировать целостный образ родного края во всем культурном, историческом и эколого-географическом многообразии, расширить кругозор, развить умение самостоятельно добывать и анализировать информацию по заданному вопросу. Но самое главное – знакомство с родным районом, местом своего проживания позволяет увидеть окружающий мир иными глазами, осознать место родного города на карте страны, познакомиться с уникальными чертами своего района, побеседовать с его жителями, узнать интересные подробности истории его развития и воспитать патриота.

Литература:

1. Баринова И.И., Архипов Е.В. Курс дополнительного образования «Основы краеведения Москвы» / «Преподавание истории в школе» - 2017. - №7 - с. 63-6

2. Беляева Т.К., Пухова А.Г., Солодова Н.Б. Курс «География России» как основа формирования гражданской идентичности учащихся // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3.;URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20093 (дата обращения: 12.11.2018).

3. Беляева, Т.К. Формирование новых экономических понятий в школьном курсе «География России» / Т.К. Беляева, А.Г.Пухова, Е.А. Таможняя, С.Г. Толкунова // Современные проблемы науки и образования. 2016. - № 6. - С. 384.

4. Данилюк А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. Рос. акад. образования. — М.: Просвещении, 2009.

5. Дронов В.П. Основные тенденции развития современного образования. / Ж. «География и экология в школе XXI века» - 2016. - №9. - с. 23-42

6. Солодова Н.Б., Беляева Т.К. Диалоговые технологии формирования гражданской идентичности учащихся в курсе «География России» // Орфановские чтения: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. - 2015. - С. 181-186.

7.Государственные стандарты общего образования. URL:www.edu.ru/db/portal/obschee

Педагогика

УДК – 378

аспирант кафедры психологии и педагогики Газимагомедов Али Арсенович
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Елецкий государственный университет имени И. А. Бунина» (г. Елец)

ПРОЦЕССУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Аннотация. Данная статья посвящена изучению имеющегося опыта с последующей разработкой собственной процессуальной модели социальной адаптации студентов первокурсников к вузовской образовательной среде. Определен круг основных проблем, которые не позволяют первокурснику успешно войти в образовательную среду вуза, социально адаптироваться. Показаны несколько примеров реализованных, успешных моделей социальной адаптации первокурсников. Предложена собственная, многоэтапная модель социальной адаптации первокурсников, состоящая из четырех взаимосвязанных этапов.

Ключевые слова: социальная адаптация, студент-первокурсник, образовательная среда, проблемы социальной адаптации.

Annotation. This article is devoted to the study of existing experience with the subsequent development of its own procedural model of social adaptation of first-year students to the educational environment of the University. Defined the range of the main problem that don't allow the first-year student successfully enter the educational environment of the University and socially adapt. A few examples of successful models of social adaptation of first-year students are shown. The author propose his own, multi-stage model of social adaptation of first-year students consisting of four interrelated stages.

Keywords: social adaptation, first-year student, educational environment, problems of social adaptation.

Введение. Широкую дискуссию у исследователей и ученных в области педагогики вызывает вопрос адаптации студентов первого курса к современной, вузовской среде, в контексте изменений парадигмы высшего образования, изменений в требованиях работодателей, предъявляемых выпускникам. Скорость развития новых технологий, появления новых профессий заставляет педагогов искать новые подходы к педагогической деятельности, направленной на содействие адаптации студентов.

Вхождение вчерашнего школьника в новую, непонятную для него среду, обуславливает установление связей с ней, выполнение необходимых требований, которые предъявляются к нему вузом и в связи с этим очень важно изучить, каким образом происходит взаимосвязь студента с вузом, какие факторы способствуют успешной адаптации, а какие оказывают препятствие. Некоторые ученные к числу проблем адаптационного периода относят причины, связанные с отсутствием общеучебных умений (работать с литературой, выступление перед аудиторией, написание рефератов и т.д). Можно определенно сказать, что первокурсники в большей степени, не умеют учиться, у них не сформированы навыки осуществления самоконтроля, самооценки.

Изложение основного материала статьи. Терминологический словарь-справочник по психолого-педагогическим дисциплинам, раскрывает понятие адаптации социальной – процесс и результат установления относительного взаимного соответствия между потребностями и целями деятельности личности и требованиями социальной среды [7].

В свою очередь, педагогический словарь, под редакцией В.И. Загвязинского и А.Ф. Закировой дает более полное определение понятию социальная адаптация — сложное интегративное образование, рассматриваемое в трех аспектах: как процесс активного приспособления индивида к условиям социальной

среды; как вид взаимодействия личности или социальной группы с социальной средой; как результат гармонизации отношений субъекта и социальной среды [5].

Целью исследования является разработка процессуальной модели социальной адаптации студентов к внутри вузовской среде.

Модель — схема, изображение или описание некоего природного или общественного, естественного или искусственного процесса, явления или объекта[6]. Оганесян Е.В. в своем исследовании высказывает мысль о том, что модель должна строиться при соблюдении принципа подобия самой модели и проектируемого объекта, а значит, она должна охватывать объект целиком, по важным и узнаваемым признакам [4].

Реализация предложенных моделей социальной адаптации, невозможна без всестороннего изучения имеющегося опыта. В современных исследования, значительное место отводится проектированию моделей социальной адаптации студентов.

Недосека О.Н., Тарасовой С.М. была предложена модель социальной адаптации студентов-педагогов включающая:

- Социальный заказ: формирование личности студентов педагогических специальностей успешно адаптируются к профессиональной деятельности;
- Цель: социальная адаптация студентов- педагогов к будущей профессиональной деятельности;
- Факторы социальной адаптации к профессиональной деятельности: вуз как фактор социальной адаптации к профессии; педагогическая практика в образовательных учреждениях; личностные особенности студентов; уровень сформированности профессиональной компетенции;
- Организация процесса социальной адаптации студентов к профессиональной деятельности: разработка учебных программ, способствующих социальной адаптации к профессии; совершенствование программ педагогической (производственной) практики; система комплексной психолого-педагогической поддержки студентов в процессе обучения; организация психолого-педагогических тренингов как средства повышения профессиональной компетентности студентов;
- Результат: социальная адаптация студентов-педагогов к профессиональной деятельности [3].

И.В. Москвина [2] в исследовании посвященном разработке проблемы адаптации первокурсников вузе посредством модели психолого-педагогического сопровождения, выделяет шесть этапов, которые происходят последовательно и даже пересекаются друг с другом.

Первый этап предложенной ей модели – предпосылочный. Он заключается в том, чтобы привлечь в вуз потенциальных абитуриентов, с целью дальнейшего их поступления в учебное заведение. Для выполнение данной задачи, необходимо выполнить следующие действия: подготовить информационный материал (буклеты, плакаты, баннеры и т.д.) об университете; провести конкурс профориентационных программ; проведения «дня открытых дверей»; привлечение школьников к участию в конференциях, олимпиадах и т.д.

Второй этап – подготовительный. На данном этапе происходит разработка факультетами или институтами собственной модели адаптации первокурсников или принятие общеуниверситетской. Данная задача реализуется при соблюдении следующих нюансов: разработка факультетов или институтов, основных адаптационных мероприятий, для потенциальных первокурсников с учетом специфики факультета или института; инструктивные сборы кураторов; подготовка диагностического материала и др.

В третьем, диагностическом этапе модели необходимо выявить индивидуальные особенности первокурсников, их образовательные потребности и запросы, а также диагностировать потенциально проблемные зоны (учеба, контакты со сверстниками и преподавателями, самообслуживание в быту и т.п.). Диагностический метод указанной модели реализуется, путем проведения анкетирования первокурсников и проведение индивидуальных бесед с ними.

Четвертый этап – стартовый. Перед данным этапом стоят следующие задачи: налаживание неформального общения между студентами первокурсниками и студентами старших курсов; принятие студентами первого курса принципов и правил функционирования вузовской жизни; возможность проявлять свои таланты, участвовать в жизнедеятельности университета и т.д. Данный этап реализуется, путем проведения кураторских часов, знакомство с сайтом университета, проведение интенсивных занятий по специальной программе и т.д.

В пятом этапе данной модели (основной), необходимо реализация задач связанных с психолого-педагогической помощью первокурсникам, сплочение группы и курсов и др. В целях выполнения указанной задачи, необходимо реализовать программу по систематической деятельности кураторов, введению кураторского часа, функционирование виртуальной психологической службы и «телефона доверия», консилиумы преподавателей и т.п.

Шестой, заключительный (итоговый) этап модели. На данном этапе, анализируются результаты психолого-педагогического сопровождения первокурсников, выявляются эффективности модели психолого-педагогического сопровождения и вносятся необходимые коррективы, формируются перспективы для последующей работы со студентами, уже во втором году их обучения. Формой работы на данном этапе являются анкетирование студентов первого курса и участников адаптационных программ, сообщение об итогах апробации модели психолого-педагогического сопровождения на ученном совете а также доработка и корректировка модели психолого-педагогического сопровождения адаптации первокурсников.

Бучкин А.В. [1] разрабатывая модель социально-педагогической адаптации студентов среднего-профессионального образования, выделял четыре этапа которые включали в себя социально-психологический и профессиональные аспекты.

Первым этапом в данной модели, является этап первичной адаптации, который должен был сопровождаться бесконфликтным вхождением первокурсника в новую социальную среду.

Второй этап – индивидуализации, предусматривающий раскрытие личностных склонностей и особенностей каждого из обучающихся.

Третий этап – интеграционный, направленный на активизацию самореализации первокурсников, через творчество, науку и спорт.

И наконец, четвертый этап - идентификационный включает выстраивание дальнейшего профессионального самоопределения учащихся, самоорганизацию творческой деятельности, самореализации средствами проектно-производственной деятельности, развитие профессионально важных качеств.

Для разработки наиболее успешной модели адаптации первокурсников, необходимо четкое понимание психофизиологических свойств студента, условия его жизни и учебы, окружение студента в том числе и отношения с одногруппниками, психологический климат в студенческом сообществе, его нравы и формы.

Обобщая вышесказанные подходы к адаптации, а так же опыт образовательной деятельности вузов, нами была разработана процессуальная модель социальной адаптации.

Для разработки модели успешной социальной адаптации студентов первого курса мы провели интервьюирование с целью выявление проблем, беспокоящих студентов и не позволяющих процессу адаптации успешно реализоваться. Интервьюирование проводилось среди студентов первого курса института психологии и педагогики ЕГУ им. И.А. Бунина. Результаты интервьюирование, показаны в рисунке 1 выполненном в виде диаграммы.

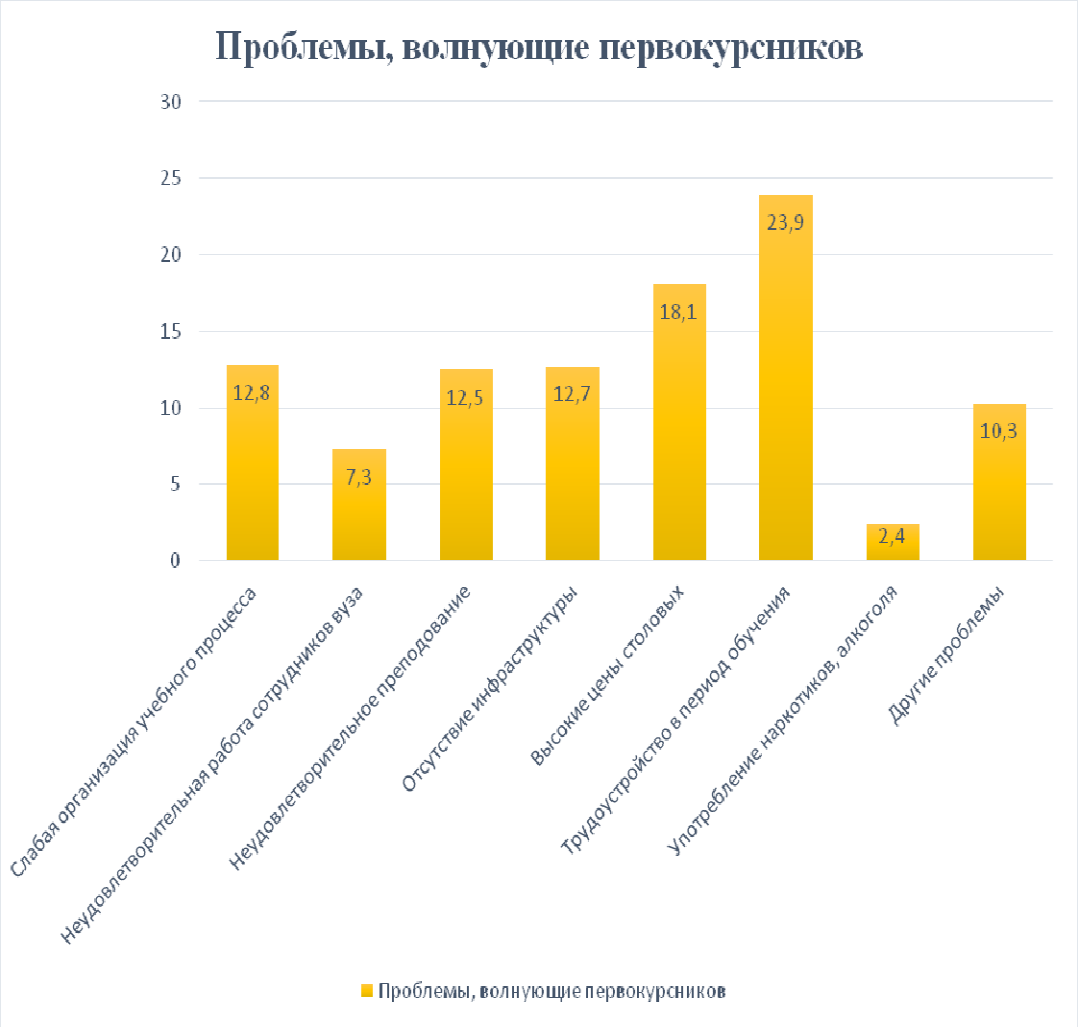


Рисунок 1

В представленной диаграмме отражена картина проблем с которыми опасаются столкнуться студенты в первые дни обучения.

Выводы. С учетом результатов исследования была разработана модель социальной адаптации первокурсников, представленная в рисунке 2, в виде графического элемента - циклическая матрица.



Рисунок 2

Модель социальной адаптации первокурсников включает в себя следующие этапы:

1. **Подготовительный этап**. На данном этапе осуществляется знакомство с первокурсниками. Подготовительным этап, является наиболее важным, в связи с тем, что при его реализации необходимо осуществить бесконфликтное включение первокурсника в новую, для него атмосферу. Это достигается путем проведения основных адаптационных мероприятий, таких как концерт с поздравлениями 1 сентября, «день первокурсника», «день студента», «студенческая весна и лето» на которых можно как принять непосредственное участие так и просто посмотреть. Еще одной важной деталью в подготовительном этапе, это выявление у первокурсников общенаучных умений или универсальных учебных действий (УУД). УУД можно выявить путем наблюдения за первокурсником, его умение к самостоятельным работам, правильности написание докладов, рефератов, составление презентаций, выступление на конференций и т.д. На данном этапе, основная ответственность возлагается в первую очередь на кураторов групп, руководство институтов и на преподавательский состав. От их грамотных и отлаженных действий, зависят первые адаптационные шаги первокурсника и его последующее вхождение в «вузовскую семью».

2. **Исследовательский этап** характеризуется работой над выявлением особенностей каждого первокурсника, его симпатий и антипатий. На данном этапе также выявляется его предрасположенность к творческой, научной и спортивной деятельности, его интерес к трудовой деятельности и к будущей профессии. В целях реализации данного этапа кураторы групп проводят индивидуальные беседы с первокурсниками, анкетирование и эссе на тему: «я поступил в ЕГУ им. И.А. Бунина с целью…». Данный этап также необходим для выявления проблем у первокурсников, связанных с учебой, с взаимодействием с преподавателями и остальными студентам, с бытовыми трудностями (проживание в общежитии и т.п.).

3. **Основной этап** модели предусматривает осуществление самого процесса вхождения в «вузовскую семью» первокурсника. Реализация этапа осуществляется путем проведения следующих мероприятий:

- ознакомление и принятие первокурсниками правил поведения в вузе, проживания в общежитии, уставом университета и иными документами;

- установка неформальных взаимоотношений между студентами первого курса и старшекурсниками с целью ознакомления с жизнедеятельностью вуза для первых и поделиться опытом для вторых;

- проведение кураторских часов;

- самореализация первокурсников через научную, творческую и спортивную деятельность (также и вне учебное время). Участие первокурсников в различных научных олимпиадах, творческих конкурсов и спортивных состязаний как внутри вуза так и за его пределами;

- ознакомление первокурсников с историей вуза, традициями и сайтом вуза.

4. **Завершающий этап**. После проведения первых трех этапов, на которых первокурсников знакомили с вузом, преподавателями, кураторами, другими студентами, проводили анкетирование и беседы, участвовали в различных творческих, научных и спортивных мероприятиях наступает время проведения итогов. Задачами данного этапа являются:

- анализ полученных результатов анкетирования, бесед и эссе;

- выявление эффективных и неэффективных позиций в проведенных этапах, с внесением необходимых корректировок;

- сообщение и обсуждение полученных результатов на ученом совете.

Исключительностью данной модели значиться то что в ее основании заложен социальных заказ, отображающий многообразные личностные и общие потребности первокурсников. Также необходимо отметить, что процесс адаптации первокурсника без непосредственного желания и готовности первокурсника адаптироваться к жизни в вузе, невозможен.

Литература:

1. Бучкин А.В. МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6.; URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=7686 (дата обращения: 11.11.2018).

2. Москвина И. Б. Адаптация первокурсников в вузе: модель психолого-педагогического сопровождение. Педагогическое образование и наука. №12, 2009 с. 73-78.

3. Недосека О.Н., Тарасова С.М. // педагогическая модель социальной адаптации студентов-педагогов к будущей профессиональной деятельности//Вектор науки ТГУ. 295-298 С.

4. Оганесян, Е. В. Культурологическая модель педагогической практики в системе высшего педагогического образования / Е.В. Оганесян: дис. ... д-ра пед, наук: 13.00.08 Москва, 2005. – 406 с.

5. Педагогический словарь: учеб, пособие для студ. высш. П24 учеб, заведений / [В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т.А. Строкова и др.]; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 352 с.

6. Словарь психолога-практика / С.Ю. Головин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн.: Харвест, 2007. – 976 с.

7. Терминологический словарь-справочник по психолого-педагогическим дисциплинам: словарь-справочник / Авт.-сост.: Т. М. Баринова, И. О. Гарипова, В. В. Каранова, Н. П. Леонова, Е. А. Шкатова рец. В. Т. Кудрявцева, Е. М. Гоголева. – Магадан: Изд. «Охотник», 2011. – 112 с.

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Галавова Гульнара Вакифовна
Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма (г. Казань);
старший преподаватель Закирова Лилия Растямовна
Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма (г. Казань)

МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И СПОРТИВНОГО ВУЗА

Аннотация. Данная статья актуальна в связи с социальным запросом, требованием которого является личностно-креативный аспект образования, нехватка личностного начала во всех областях социальной жизни. В сфере образования возникает необходимость в качественной подготовке современного специалиста, тренера, обеспечивающего личностное развитие субъектов образовательного процесса, в создании обобщенной модели профессионально-личностного развития студентов педагогических и спортивных вузов. Применение технологий личностного подхода является одним из главных процессов в обучении студентов. Обобщение практического опыта помогает выявить типологические характеристики студентов, которые различаются по характеру профессионально-личностной самоактуализации. При составлении характеристик мы опирались на следующие критерии: мотивацию студента в учебной и предстоящей профессиональной деятельности; систему поощрений со стороны педагога в ходе учебного процесса.

Целью данного исследования является создание обобщенной модели профессионально-личностного развития студентов педагогических и спортивных вузов для применения новых технологий личностного подхода к обучающимся. Предварительное исследование проблемы показало необходимость построения обобщенной модели профессионально-личностного развития студентов педагогических и спортивных вузов, обеспечивающего становление исследуемой готовности к применению технологий в процессе общепедагогической подготовки, которая является важной составляющей в процессе обучения. В каждом этапе представлена модель, которая обладает целями, содержанием и динамичными характеристиками и соответствует системе готовности будущего преподавателя к использованию личностно-направленных обучающих технологий. Благодаря этому студент имеет возможность реализовать себя в учебе и в будущей профессии. Исходя из этого, студент проходит стадии самоанализа собственной подготовленности к реализации технологий личностного подхода, самореализации, самоизменения.

Ключевые слова: модель, модель профессионально-личностного развития студентов, личностный подход, образование, обучение.

Annotation. The relevance of this article is justified by its social request demanding personal and creative aspect of education, the necessity of personal and creative aspect for education, and lack of personal principle in all social life spheres. There is need in high quality training of a modern specialist, a trainer who can supply personal development of educational process subjects, need in creation of general model in professional and personal development of students in pedagogical and sport higher institutions. The appliance of personal approach

technologies is one of the main processes in teaching. Practical experiment generalization helps to reveal typological characteristics of students which can be differed on professional and personal self-actualization character. When making characteristics we based on the following criteria: student's motivation in training and professional activity, and system of incentives applied by an educator in the learning process.

The aim of the research is creation of a generalized model of professional and personal development of students in pedagogical and sport higher institutions for application of new personal approach technologies for students.

The preliminary problem research showed the need for making generalized model of professional and personal development of students in pedagogical and sport higher institutions, providing establishment of researched readiness to technologies implication in general pedagogical process, which is an important component for the educational process. In each stage a model having aims, content and dynamic characteristics is represented. It links to the system that reveals readiness of a future teacher for implication of person-centered training technologies. Therefore a student has an opportunity in self-realizing in training and future profession. Consequently, the student goes through the stages of self-analyzing readiness for realization of personal approach technologies, self-realization and self-changing.

Keywords: model, model of professional and personal development of students, personal approach, education, teaching.

Введение. Педагогический опыт педагогов, создающих «авторские» технологические системы, оказывая влияние на развитие современной практики образования, освещает новые проблемы в педагогической науке, столкнувшейся с необходимостью переориентации профессионального уровня подготовки учителя с функционально-предметного на целостно-личностный уровень мышления.

Для изменения качества данной подготовки требуется исследование и изучение педагогических условий, которые необходимы для становления основ мастерства будущего учителя в осуществлении личностно ориентированной профессиональной деятельности, базирующейся на применении диалоговых, задачных, имитационно-игровых технологий обучения, которое обеспечивает имитационно-игровые технологии обучения и развитие личностных функций учеников.

Соответственно, актуальность данного исследования обусловлена социальным запросом, требующим личностно-креативного аспекта образования; требованием новой социокультурной ситуации, отмеченной дефицитом личностно начала во всех аспектах социальной жизни, а также в образовании; ориентации качества подготовки современного учителя, тренера на реализацию функций, модели профессионально-личностного развития студентов, обучающихся в педагогическом и спортивном вузе.

Цель данного исследования – введение обобщенной модели профессионально-личностного развития студентов педагогического и спортивного вуза для применения новых технологий личностного подхода к обучающимся.

Изложение основного материала статьи. Первоначальное изучение проблемы выявило необходимость строения обобщенной модели профессионально-личностного развития студентов педагогического и спортивного вуза, которое обеспечивает становление готовности к применению технологий в процессе общепедагогической подготовки. Под моделью в данном случае подразумевается мысленно представляемая материализуемая система, которая при отображении или воспроизведении объекта исследования имеет способность замещать его таким образом, что ее исследование дает новую информацию о данном объекте. Смысл моделирования заключен в воспроизведении характеристик (структуры, свойств, взаимосвязей, отношений) некоторого объекта на другом, специально созданном для их исследования. Мысленное моделирование связывается с абстрагированием и идеализацией, посредством которых выделяются и отображаются определенные стороны моделируемых объектов для тут выявления наиболее эффективного тут средства, специфически предназначенного для решения именно данных как задач в структуре целостного учебно-воспитательного процесса. Основным признаком теоретической модели считается тот факт, что она представляет, как собой определенную, как четко фиксированную связь элементов, предполагающую конкретную структуру. Соответственно, наличие некоторой общности модели и определенных сторон педагогического явления есть основное условие исследования реальных свойств процесса. Из многообразия факторов, определяющих функционирование сложной системы, которой является процесс подготовки будущих учителей к применению технологий личностного похода и которую невозможно отразить в простой и однозначной модели, мы выделяли основные, абстрагируясь от остальных, поскольку ценность моделирования выражается в выделении существенного в изучаемом объекте.

В педагогических исследованиях цель определяют, как «нормативное представление об окончательном процессе преобразования». Согласно А.Н. Леонтьеву, роль как общей цели выполняет осознанный мотив. В как нашем исследовании большая роль отводилась личностным детерминантам профессионального саморазвития студентов, таким как потребность в признании, в самоактуализации, получающим свое удовлетворение в общении [3]. Основой понимания механизма принятия будущим учителем как целей профессионально-личностного становления является анализ сложного мотивационного поля, которое возникает в системе его близких социальных связей и отношений (сокурсники, преподаватели, школьники) в учебной и практической профессиональной деятельности. Мотивация развивается в тесной связи с развитием мировоззрения, общих, индивидуальных и специальных способностей человека и осознанием им своего места в жизни, а изменение или мотивов отражается на развитии личности в целом, актуализирует различные аспекты потребностей, социальные и духовные силы личности.

Обобщение практического опыта дает возможность выявить типологические характеристики студентов, которые различаются по характеру «движущих сил» в профессионально-личностной самоактуализации. При составлении характеристик мы определили следующие критерии: мотивация самопроявления личности в учебной и предстоящей профессиональной деятельности, система стимулов со стороны педагога в ходе обучения. Потребность в самоизменении в связи с ориентацией на личностный подход в предстоящей профессиональной деятельности по-разному проявляется у студентов, можно выделить следующие типы: «рационалисты» (или «прагматики»), «философы» и «зависимые».

Первый тип отличается приземленными меркантильными личностными качествами, которые ориентированы на внешне регламентируемую деятельность. Данный тип не отражает глубину «Я-концепции» такого студента, основой его ценностных ориентаций выступает личный интерес, расчет; как самим студентом не всегда рефлексируется и проявляется в определенном консерватизме и «закрытости» к

принятию новых ценностей и смыслов собственной деятельности и поведения. Так как в мотивации данного типа студентов превалирует позитивное ориентирование на внешние стимулы, для них главным является одобрение, признание со стороны обучающего, рейтинговый балл. Правильная постановка целей и наличие данных стимулов помогают с легкостью приспособиться к различным условиям, в них проявляется исполнительность, граничащая с приспособленчеством (таких 3%). Самым главным является выявление потребности и творческий подход к деятельности, который достигается благодаря личностному контакту с обучающим и взаимной симпатии. Исследования среди студентов методами собеседования, тестирования, интервьюирования привели к результатам, которые составили 39%. Несмотря на обладание теоретическими знаниями и операционными умениями, у них снижено желание в самоактуализации в данном виде деятельности.

Альтернативный тип – «философы», характеризуется внутренней ориентированностью. В группе этот тип занимает положение «белой вороны», увлеченно входит в процесс достижения цели и отличается открытостью по отношению к как новым видам деятельности и ценностям, желанием адекватной самореализации(12%). Мотивацией для них является изыскивание собственных способов создания личностно ориентированной ситуации в процессе обучения и актуализации выбора решения поставленных задач. Большая часть обучающихся данного типа достигает высокой степени подготовленности и имеет наиболее высокую потребность самореализации в учебной и будущей профессиональной деятельности (8%), которая приобретает ряд особенностей: избирательность, критическое самооценивание, как образ мышления и поведения студента как субъекта деятельности и поведения [1].

Студенты третьего типа – «зависимые», совмещают в себе особенные черты, как первого, так и второго типа, заметно демонстрируют социогенные потребности. Приоритетным мотивом учения является самоутверждение в глазах авторитетных лиц, влиянию которых они подвергаются в той или иной степени (49%). Важными стимулами для обучающихся является моральное поощрение доминирующей группы, общественное мнение, которое выражается как вербально, так и невербально.

Из данных типологических групп можно условно вычленить подгруппы обучающихся, индивидуальные формы активности которых сочетаются с теми профессиональными функциями, которые развиваются при стимулировании личностного подхода: «коммуникаторы», «организаторы» и «просветители». Учет данных особенностей дает возможность реализоваться в разных ситуациях делового и межличностного взаимодействия, повысить личностный статус студента.

«Коммуникаторы», обладая коммуникативными умениями и навыками, склонны самовыражаться в разных социальных ситуациях; «организаторы» проявляются в умении мотивировать других на решение поставленной цели; «просветители» отличаются хорошей эрудицией, сочетают воображение и интуицию, незаменимы в ситуации прогноза и выбора способов проблемы.

Критериями построения контента обучающего является склонность к объединению содержательных и процессуальных сторон обучающего процесса, который направлен, с одной стороны, на личность, а с другой – на личностный и профессиональный опыт определенных обучающихся. Степень подготовленности к реализации технологий личностного подхода зависит от наличия личностных качеств и индивидуальных особенностей студентов, проявляющихся в учебном процессе. При определении контента осуществлялись следующие цели: формулировка начальных представлений о личностно ориентированных технологиях, определение степени подготовленности обучающихся к их использованию, побуждения к саморазвитию, увлечения и склонность к индивидуальному учебному процессу по усвоению опыта применения личностно направленных образовательных технологий. В качестве материала для учебных занятий был подобран дидактически проанализированный опыт, имеющийся в науке и практики личностно ориентированного обучения. Соответственно, рассматривая сущность содержания обучающего процесса технологиям личностного подхода, его реализацию мы осуществляли при помощи разнообразных процессуальных направлений посредством организованных специальным образом учебных занятий, использование образцов технологий личностного подхода. В основе содержания обучения лежат концепции и технологии создания в учебном процессе личностно ориентированных ситуаций, являющихся одновременно фактором проявления личностных функций будущего специалиста [2].

Личностная направленность в будущей профессиональной деятельности противоречит стандартному мышлению и поведению, выделяет ценностный аспект, упорядочивает степень и возможности становящиеся субъектности личности будущих специалистов. Каждый из учащихся имеет весьма индивидуальный уровень понимания идей педагогической деятельности, присущий ее иррациональным, аксиологическим аспектам (нравственным и эстетическим) и уровень осознавания собственного характера и места в личностно ориентированном процессе обучения. Данные уровни находятся в непосредственной зависимости от степени развития намерений личностного бытия обучающегося, целостного представления о видах построения личностно ориентированного процесса обучения. На основе предыдущих исследований и выводов в процессе профессионально-личностного становления обучающегося были отмечены пять этапов, которые важно пройти каждому обучающемуся (логика которых зависит от типологических особенностей субъектов учебной деятельности).

На каждом этапе представлена модель процесса обучения, которая обладает определенными целями, содержанием и процессуальными характеристиками, направленными на построение целостного представления о видах личностного подхода в обучении, сочетается с характеристикой будущего специалиста.

Основываясь на концептуальных критериях реализация личностно ориентированного образования и опыте дидактических исследований в русле данной концепции, в качестве обобщенного дидактического средства при проектировании подготовки студентов к применению технологий личностного подхода мы избрали систему ситуаций, моделирующих деятельность учителя по применению задачных, диалоговых, имитационно-игровых технологий. Структура и функции таких ситуаций, выбор их технологии зависели от этапа обучения [1].

Выборочные функции этапов подготовки специалистов к использованию технологий личностно подхода, дидактические характеристики данных этапов, а также содержание профессионально-личностного саморазвития на каждом из них выявлены в предложенной обобщенной модели обучения технологиям личностного подхода (таблица).

Таблица

Модель обучения технологиям личностного подхода

Цели этапов подготовки к применению технологий личностного подхода	Содержательные и процессуальные характеристики этапов		Личностное саморазвитие будущего учителя в системе общепедагогической подготовки и в ходе педагогической практики
	Содержание обучения	Формы и метода обучения	
Ⅰ. Эмоционально-личностное восприятие идей и концепций личностного подхода в процессе обучения	Идея самоценности личности и межличностного общения. Роль учителя в организации учебного процесса, ориентированного на личность.	Мотивационное обеспечение. Диалоговая форма. Изложение педагогических понятий на основе решений профессиональных задач.	Самоанализ собственных представлений и отношения к идеям и концепциям личностного подхода в образовании.
Ⅱ. Осознание сущности и категорий личностного подхода и его технологий, профессионально-педагогического общения	Дидактические характеристики, функции личностно ориентированной ситуации и закономерности ее построения.	Ориентировка в системе средств технологического обеспечения личностно ориентированного учебного процесса. Имитационно-игровые формы, метода моделирования конкретных ситуаций и условий, имитирующих приемы личностного подхода к учащимся в обучении .	Новый понятийный аппарат (технологии, личностно ориентированная ситуация, личностные функции, эмпатическое общение, саморазвивающая деятельность). Самоанализ совей готовности

Литература:

1. Андреев, В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. пособие / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2013. – 500 с.
2. Галавова, Г.В. Формирование готовности будущего учителя к осуществлению дифференцированного обучения в школе: дис. …кандидата педагогических наук: 13. 00. 01 / Галавова Гульнара Вакифовна; [Место защиты: Татар. гос. гуманитар. - пед. ун-т.]. – Казань, 2010. – 246 с.
3. Психология и педагогика. / К.А. Абульханова. – М.: Совершенство, 1998. 320 с.

Педагогика

УДК 37

аспирант кафедры спортивной медицины Гамер Борис Ильич
Государственный университет физического воспитания и спорта Республики Молдова (г. Кишинев);
доктор педагогических наук,Ректор Манолаки Вячеслав Георгиевич
Государственный университет физического воспитания и спорта Республики Молдова (г. Кишинев)

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОТИВОРЕЧИЯ ОПТИМИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

Аннотация. Затронутая в настоящей статье проблема формулируется как современные противоречия, препятствующие оптимизации здоровья учащейся молодёжи средствами физической культуры и спорта. Актуальность и значимость поиска путей оптимизации здоровья указанной категории граждан обусловлена важностью задачи сохранения и укрепления здоровья, и негативными показателями, определяющими его состояния современной учащейся молодёжи, выступающей в качестве трудового и популяционного потенциала любой страны. В ходе исследования был осуществлен опрос среди учащихся с 1 по 3 курса медицинского колледжа, в результате которого было выявлено мнение респондентов о содержании ряда понятий, среди которых «быть здоровым», «здоровый образ жизни», определены факторы, влияющие на качество занятий по дисциплине «Физическая культура» и причины по которым учащиеся колледжа игнорируют их. Установление субъективных причин, обусловленных несформированностью системы ценностей физической культуры и спорта, обусловило выявление положительной корреляции между ней и уровнем самоорганизации студенческой молодежи в физкультурно-оздоровительной деятельности. Полученные результаты исследования позволили сделать вывод о необходимости и значимости внедрения разнообразных видов физкультурно-оздоровительных практик в образовательный процесс высшей школы и секционных занятий.

Ключевые слова: здоровье, учащиеся, здоровый образ жизни, субъективные причины, физкультурно-оздоровительная деятельность, средства физической культуры и спорта.

Annotation. The problem touched upon in this article is formulated as modern contradictions that prevent optimization of health of students by means of physical culture and sports. The relevance and importance of finding ways to optimize the health of this category of citizens due to the importance of the task of preserving and promoting health, and negative indicators that determine its state of modern students, acting as a labor and population potential of any country. In the course of the study, a survey was conducted among students from 1 to 3 years of medical College, which revealed the opinion of respondents about the content of a number of concepts, including «to be healthy», «healthy lifestyle», identified factors affecting the quality of classes in the discipline "physical culture" and the reasons why College students ignore them. The establishment of subjective reasons caused by the lack of formation of the system of values of physical culture and sports, led to the identification of a positive correlation between it and the level of self-organization of students in physical culture and recreational activities. The results of the study led to the conclusion about the need and importance of the introduction of various types of sports and health practices in the educational process of higher education and sectional classes.
Keywords: health, learner, healthy lifestyle, subjective reasons, physical-health activity, means of physical culture and sport.

Введение. Здоровье общества на настоящем этапе его развития выступает в качестве главной идеи, которая всё активнее проникает в окружающую нас действительность [6, с.168]. Тем не менее, с нашей точки зрения, присутствует некий диссонанс, который особенно ярко отображается между декларируемой ценностью здоровья, являющейся на сегодняшний день более инструментальной, нежели фундаментальной, и реальным поведением учащейся молодежи, которое чаще всего не ориентировано на его сохранение и дальнейшее укрепление.

Актуальность темы. Сложившиеся на сегодняшний день противоречие, выявленное нами между потребностью современного общества в сохранении высокого уровня здоровья и соответственно, работоспособности учащейся молодежи, как наиболее активных представителей общества и реальным его состоянием на текущем этапе становления социума в условиях образовательной системы, обуславливает актуальность темы настоящего исследования.

Цель исследования. Выдвинутое утверждения основано на результатах, полученных в ходе опытно-экспериментальной части исследования, целью которого стало выявление основных противоречий оптимизации здоровья учащейся молодежи средствами физической культуры и спорта.

Задачи исследования. Согласно теме и цели исследования, были сформулированы его задачи, а именно:

1) осуществить теоретический анализ и обобщение научно-методической литературы по теме исследования;
2) на основе опроса учащихся установить их представление о содержании, основных направлениях и задачах деятельности, направленной на сохранение и укрепление здоровья;
3) обосновать степень реализации задач по сохранению и укреплению здоровья учащейся молодежи в рамках учебных занятий по дисциплине «Физическая культура»;
4) выявить субъективные причины, выступающие в качестве основных противоречий оптимизации здоровья учащейся молодежи средствами физической культуры и спорта.

Методы и исследуемый контингент. В ходе исследования нами были использованы общие и частные методы: 1) теоретический анализ и обобщение данных научно-методической литературы; 2) анкетный опрос; 3) педагогическое наблюдение. В качестве участников опытно-экспериментальной части исследования выступили учащиеся Национального колледжа медицины и фармации им. Раисы Пэкало (Centrul de Excelență în Medicina și Farmacie Raisa Păcalo) в возрасте 17-21 лет. Общее количество респондентов составило 26 человек.

Результаты исследования. Респондентами стали учащиеся медицинского колледжа, которые в ходе опроса осуществляли оценку своего текущего состояния здоровья. В частности, согласно полученным результатам опроса, только 34% учащихся оценили текущее состояние своего здоровья как хорошее, 28% — удовлетворительное, 12% — неудовлетворительное, 25% — отличное, 1% — затруднились ответить на данный вопрос.

Кроме сказанного, следует отметить и выявленную нами корреляционную зависимость среди таких переменных, как «курс обучения» и «отношение к здоровью», обусловленную возрастными изменениями [2, с.154]. Складываемое годами пренебрежение к своему здоровью находит своё отражение в зафиксированной нами в ходе опроса тенденции, которая проявляется в снижении потребности в осуществлении самостоятельных действий, ориентированных на укрепление здоровья — на старших курсах количество здоровых учащихся, уменьшается.

Самооценка, входящая в качестве структурного компонента отношения к своему физическому и состоянию [1, с.13-14], тесно коррелирует с оценкой человеком своих возможностей, обеспечивая тем самым регулятивную функцию его личности [5, с.79]. В этой связи мы посчитали необходимым выявление уровня понимания учащимися понятия «быть здоровым», результаты, полученные в ходе опроса отражены в таблице 1.

Таблица 1

Мнение учащихся о содержании понятия «быть здоровым», %

	Показатели понятия							
	Хорошее состояние здоровья	Хорошая физическая форма	ЗОЖ	Хорошо выглядеть	Испытывать радость от жизни	Хорошее самочувствие	Заниматься физической культурой и спортом	Отсутствую болезненные ощущения
Доля ответов	30	23	6	5	3	3	3	3

Согласно результатам, представленным в таблице 1, самооценка своего здоровья каждым третьим опрошенным учащимся определяется лишь на основании субъективных ощущений, которые характеризуются ими как отсутствие трудностей в реализации физической активности.

Однако, следует отметить, что такое трактование рассматриваемого нами понятия обманчиво, так как природный сигнал о плохом самочувствии организм подаёт уже достаточно поздно, когда он перестаёт самостоятельно справляться с патологическими изменениями, происходящими в организме человека [2, с. 154]. Физическая культура позволяет повышать адаптационную сопротивляемость организма негативным факторам окружающей среды, однако такие знания не предлагаются к освоению учащимся в образовательных заведениях.

Несмотря на то, что на сегодняшний день имеется широкий спектр способов [1, с. 15], гарантирующих укрепление здоровья, до сих пор отсутствуют критерии выбора наиболее продуктивного метода, целостная система, ориентированная на обучение методам его сохранения, что в итоги приводит к стихийности процесса просвещения в рассматриваемой нами области знаний.

Из результатов, отображенных в таблице 1, становится очевидным и тот факт, что большинство учащихся имеют ограниченные представления о здоровье. На наш взгляд, это обусловлено не развитой системой ощущения, понимания и управления человеком своего организма, что в свою очередь сказывается на низком уровне мотивации к освоению физической культуры и соответственно формировании потребности в ней.

В этой связи, следующим в опроснике стал вопрос о содержательном наполнении (компонентов, слагаемых) понятия «здоровый образ жизни» (ЗОЖ). Результаты, полученные который в ходе опроса, представлены в таблице 2.

Таблица 2

Мнение учащихся о содержании понятия «здоровый образ жизни», %

	Содержание понятия							
	Отсутствие вредных привычек	Занятия физической культурой и спортом	Режим питания	Гигиены тела	Активный досуг	Наблюдение за состоянием здоровья	Физкультурно-оздоровительная деятельность	Режим дня
Доля ответов	60	49	49	45	37	35	20	19

В ходе исследования нами были выявлены две крайности в трактовании обучающимися понятия ЗОЖ. Первая крайность имеет связь с негативным влиянием вредных привычек, вторая — со специфическими особенностями, проявляемые в поведении, обусловленными необходимостью осуществления разнообразных закаливающих и общеукрепляющих процедур.

Таким образом, результаты, полученные в ходе опроса, продемонстрировали отсутствие у учащейся молодежи единой системы всех компонентов, входящих в состав рассматриваемого понятия. Кроме того, большинство учащихся упускают значимый компонент понятия ЗОЖ — личную физическую культуру, выступающую в качестве системы компетенций, регулирующих использование психического и физического потенциала человека [3, с. 284].

Многие респонденты в качестве причин, объясняющих сложившееся у них пренебрежительное отношение к занятиям физической культурой и спортом, указали целый комплекс. Все результаты нами представлены в таблице 3.

Таблица 3

Причины игнорирования занятий физической культурой и спортом, %

	Причины							
	Лень	Отсутствие интереса	Отсутствие времени	Слабая организация физкультурно-спортивную деятельность	Противопоказания к занятиям	Отсутствие секций	Отсутствие спортивных сооружений	Отсутствие спортивной формы
Доля ответов	60	52	42	15	11	9	7	7

Сказанное позволило выявить следующее противоречие, существующее между отсутствием сформированной системы знаний о составляющих понятия ЗОЖ и уровнем мотивации к его соблюдению и самостоятельным занятиям физической культурой. Так, согласно опросу лишь 9% опрошенных учащихся указали на желание в поведении соответствовать указанным ими показателям ЗОЖ, 80% — частично, 9% не соответствуют полностью. Вывод прост, у большинства опрошенных учащихся ориентация на ЗОЖ носит абстрактный характер, не подкрепленный действиями на практике.

Следует подчеркнуть, что основным фактором, негативно отражающимся на сохранении здоровья, является отсутствие личных мотивов, который усугубляется недостаточностью знаний и навыка заботы о нём [4, с. 111]. В этой связи задача активизации внедрения разнообразных видов здоровьесберегающих технологий выступает в качестве значимой и актуальной в современных условиях развития общества.

В подтверждение необходимости принятия мер, направленных на включение современных здоровьесберегающих технологий в образовательную практику, выступили и результаты, полученные в процессе опроса, в котором учащиеся отвечали на вопрос об уровни интереса, проявляемого ими к физической культуре и спорту с момента окончания школы. Результаты неутешительные: у 47% респондентов интерес сохранился на прежнем уровне, повышение отметили 26%, однако у порядка 16% учащихся он существенно снизился.

По мнению учащихся, принявших участие в опросе, качество учебных занятий, проводимых по дисциплине «Физическая культура» в колледже, обусловлено рядом факторов. Результаты опроса представлены в таблице 4.

Таблица 4

Факторы, влияющие на качество занятий по физической культуре в колледже, %

	Факторы				
	Материально-техническая база	Бесплатные оздоровительные услуги	Инновационные технологии занятий	Спортивные мероприятия	Затрудняюсь ответить
Доля ответов	24	45	**48**	15	11

Согласно результатам опроса каждый третий принявший в нём респондент регулярно пользуется услугами, предоставляемые различными фитнес-центрами. В этой связи, с нашей точки зрения, в целях приобщения студенческой молодежи к разнообразным видам оздоровительной деятельности следует более активно включать практику занятий, реализуемых в границах спортивных секций.

Выводы и рекомендации. В ходе исследования были выявлены субъективные причины, которые с нашей точи зрения обусловлены несформированностью системы ценностей физической культуры и спорта. Это в свою очередь отражается на уровне самоорганизации учащейся молодежи.

Вследствие недостаточности времени для освоения всего разнообразия средств физической культуры и спорта, личная ориентация находится на низком уровне сформированности, что в совокупности не позволяет им полностью овладеть компетенциями, которые характеризуют физическую культуру в целом.

Для изменения критерия динамики ориентаций учащихся на вовлечение в физкультурно-оздоровительную деятельность следует внедрять новые технологии обучения и воспитания. Кроме того, важную роль в разрешении современных противоречий может сыграть физкультурно-оздоровительные практики, которые выстроены с учетом ориентиров на освоение компетенций физической культуры и спорта.

Литература:

1. Васильева, Н. Ю. Развитие представления о здоровье и здоровом образе жизни в подростковом и юношеском возрасте / Н. Ю. Васильева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. — 2010. — С. 13-18.
2. Грезе, Е. В. Здоровый образ жизни как ценность студентов-психологов на разных этапах обучения / Е. В. Грезе // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. — 2015. — №1(41). — С. 153-157.
3. Козина, Г. Ю. Социологический анализ поведения студенческой молодежи в отношении здоровья и факторов ЗОЖ / Г. Ю. Козина // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. — 2007. — С. 282-286.
4. Красноперова Н. А. Мотивационный компонент в структуре формирования здорового образа жизни студентов / Н. А. Красноперова. // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. — 2014. — Т.11. — №4. — С. 109-117.
5. Попов, А. А. Формирование здорового образа жизни студентов в условиях творческого вуза / А. А. Попов // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. — 2010. — №11 — С. 78-82.
6. Сивас, Н. В. Инновационная деятельность по формированию ЗОЖ в образовательном учреждении / Н. В. Сивас // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. — 2011. — №4(74). — С. 166-170.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Ган Наталья Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск)

МЕДИАЦИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Данная статья посвящена медиации, медиативному подходу и применению их в дошкольной образовательной организации. Описана особенность медиации как средства разрешения конфликта.

Ключевые слова: медиация, медиативный подход, медиация в образовательной среде, участники воспитательно-образовательного процесса.

Annotation. This article is devoted to mediation, mediation approach and their application in preschool educational organization. The feature of mediation as a means of conflict resolution is described.

Keywords: mediation, mediation approach, mediation in educational environment, participants of educational process.

Введение. Деятельность педагога дошкольного учреждения является сложной, многогранной, в ней встречаются трудности, противоречия, приводящие при их крайнем обострении к конфликтам.

В дошкольном образовательном учреждении могут иметь место самые разные конфликты. Д.Е. Михайлов, выявляет типологию конфликтных ситуаций в ДОО: между руководством и педагогическим коллективом, между педагогами и родителями, между педагогами и детьми, между самими детьми, поэтому в качестве средства разрешения конфликтных ситуаций, мы используем медиацию [1].

Изложение основного материала статьи. Разрешить конфликты самостоятельно конструктивно и результативно оказывается сложно, а иногда непосильно. При этом особой формой разрешения конфликтов является процедура медиации.

Согласно Федеральному закону от 27.07.2010 № 193-ФЗ, под процедурой медиации понимается способ урегулирования споров при содействии медиатора на основе добровольного согласия сторон в целях достижения ими взаимоприемлемого решения [4].

Медиация (англ. mediation - посредничество) - один из альтернативных способов разрешения споров, это активный социальный процесс, участники которого приобретают жизненный опыт, учатся ведению диалога и рефлексии.

Медиация - это эффективный метод урегулирования конфликта с участием третьей (нейтральной) стороны, которая является заинтересованной в том, чтобы стороны разрешили свой спор (конфликт) максимально выгодно для них обеих.

Медиация в образовательной среде направлена на решение главной задачи - создание безопасного пространства, в котором даже очень сложные конфликты могут быть урегулированы конструктивно с перспективами установления социального партнерства между родителями и педагогами и другими участниками воспитательно-образовательного процесса. Для решения этой задачи Центр медиации и права системно разрабатывает медиативный подход как самостоятельный способ взаимодействия, подразумевающий осознанное использование отдельных элементов медиативного процесса в различных обстоятельствах.

Медиативный подход - это возможность разрешать конфликты с использованием различных техник и инструментов. Медиатор помогает сформировать пространство взаимопонимания: выразить мнения, переживания сторон, а также услышать их точки зрения.

Медиативный подход позволяет корректировать разногласия сторон или ущемления интересов участников образовательного процесса. Функции по продвижению данного подхода в образовательном учреждении могут использовать психологи, педагоги, социальный педагог и другие специалисты, чья деятельность напрямую связана с образовательным процессом.

В основе медиативного подхода стоят принципы медиации: уважение; конфиденциальность; добросовестность; нейтралитет; толерантность: принятие человека с его интересами и потребностями; самостоятельность принятого решения; ответственность за решение; ответственность за последствия принятого решения.

Медиатор, помимо критериев, определенных законом, должен обладать необходимыми личностными качествами: стрессоустойчивостью, уравновешенностью, вежливостью, умением выслушать и вникнуть в проблемы посторонних людей, умением сглаживать конфликты, вести переговоры. Должен владеть способностью при любых ситуациях не выходить из роли, не опускаться до уровня узколичностных отношений, сохранять спокойствие, проявить терпение, выдержку, настойчивость, веру в ребенка, товарища по работе.

Отдельные аспекты применения медиации и медиативного подхода в образовательном процессе изучались многими российскими учеными: И.А. Баевой, Н.Г. Рассохи, А.Ц. Шамликашвили, М.А. Хазановой и практиками образования А.Ю. Коноваловым, Т.С. Овчинниковой, Г.А. Павлович.

Медиаторы не работают непосредственно с конфликтом, не разрешают разногласия. Они только помогают сторонам прийти к решению:

- организуют переговоры;
- разъясняют цель процедуры;
- следят за поведением сторон;
- используют психологические методы, чтобы направлять дискуссию в конструктивное русло.

Медиацию нельзя оценивать как процедуру установления объективной или субъективной истины. Задача медиатора - создать конфликтующим сторонам условия для достижения согласия.

Решение добровольно принятое, будет добровольно и исполнено. Создание службы медиации в ДОУ позволит:

- конструктивно разрешать конфликты внутри педагогического коллектива;
- урегулировать индивидуальные споры;
- организовать помощь родителям воспитанников для решения семейных конфликтов.

В дошкольном образовательном учреждении медиативный подход может применяться для создания безопасной среды в целях, как предотвращения конфликтов, так и добровольного их разрешения. Он позволяет комплексно и эффективно работать со всеми субъектами образовательного процесса.

Основными причинами конфликтов, возникающих в деятельности педагога дошкольного учреждения, являются, следующие противоречия, связанные:

- с нарушением дисциплины, невыполнением обязанностей, общепринятых норм и правил поведения, игнорированием требований детского сада со стороны родителей и т. п.;
- со столкновением новаторства и консерватизма, разногласиями в вопросах педагогики и методики дошкольного воспитания;
- с отсутствием оптимального руководства, неблагоприятным психологическим микроклиматом в дошкольном учреждении;
- с непониманием ребенка, равнодушным отношением к нему, отсутствием учета в работе воспитателя возрастных и индивидуальных особенностей, микросреды дошкольника, грубым вмешательством в его творческую деятельность и т. п.;
- с несостоявшимися ожиданиями;
- с недооценкой общественной значимости дошкольного воспитания, педагога дошкольного учреждения;
- с халатным, недобросовестным отношением к работе, проявлением ограниченности в понимании своих функций, обязанностей;
- с потребностью в признании со стороны коллектива, невниманием к личности сотрудника как к члену коллектива;
- с отсутствием единства требований, преемственности в подходе к ребенку со стороны детского сада и семьи;
- с карьеризмом, с личными эгоистическими побуждениями и целями, с использованием для их достижения антипедагогических методов и т. п.;
- с психологической несовместимостью коллег;
- с неудовлетворенностью решения руководством детского сада административно-хозяйственных, организационных вопросов (расстановка кадров, начисление зарплаты, установление графика отпусков, комплектование групп и т. п.).

Конфликты у воспитателя возникают как в педагогическом общении (с детьми, родителями), так и в профессионально-деловом общении (с коллегами, администрацией, обслуживающим персоналом и др.).

К числу сложных конфликтов, возникающих в профессионально-личностной сфере отношений, относятся конфликты, связанные с отсутствием единства требований, преемственности в подходе к детям со стороны воспитателей и родителей, педагогов-коллег, работающих с одной и той же группой детей и родителей.

Они требуют особого внимания, поскольку их наличие, неверное разрешение в значительной степени тормозят проявление творческой активности педагога, его потенциальных возможностей, способностей, существенным образом влияют на удовлетворенность профессиональной деятельностью.

Медиация базируется на предпосылке, что все участники конфликта должны быть задействованы в его определении и разрешении. Отличительным преимуществом медиации является то, что это сотрудничающий, а не индивидуалистический процесс.

Медиация сохраняет конфиденциальность спора, позволяет сберечь деловые связи и отношения. А.Ц. Шамликашвили, отмечает что - это процесс, в котором нет проигравших. Результат удачной медиации может быть самым неожиданным, но всегда выгодным для всех спорщиков и полностью удовлетворяющим их интересы. Противопоказание к применению медиации только одно: нежелание спорщиков разрешить свой спор миром.

Человек, знакомый с медиативным подходом, легко справится с любой конфликтной ситуацией, моделируя позитивное поведение, и, с помощью своего дара убеждения и мастерства управления, поможет коллективу работать более эффективно. Он сумеет поддержать, а не осудить, позволит разобраться в ситуации, а не решать чужие проблемы, поощряет работников, а не давит на них.

Процедура медиации включает несколько этапов:

1. Вступительное слово медиатора. Выработка общих правил общения, проверка на добровольность вступления в процедуру.
2. Презентация сторон. Каждой стороне отводиться равное количество времени.
3. Дискуссия.
4. Выработка решений.
5. Принятие решения, соглашение.

В организации, осуществляющей образовательную деятельность, создается Комиссия по урегулированию споров между участниками образовательных отношений (ст. 45 Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации») [3]. Исходя из текста закона и модели медиативной работы, «Служба медиации» и «Комиссия по урегулированию споров между участниками образовательных отношений» должны быть разными структурными подразделениями дошкольной образовательной организации. По некоторым типам конфликтов они могут взаимодействовать, сотрудничать и дополнять друг друга с учетом различия их целей, методов работы и зон компетенции, и это должно быть зафиксировано локальными актами образовательной организации.

Независимо от выбранной модели, деятельность службы медиации в дошкольной образовательной организации может быть выстроена, по следующему алгоритму:

1. Определить типы ситуаций, с которыми Служба будет работать.
2. Вести журнал регистрации случаев обращения в Службу.
3. Предоставлять данные мониторинга.
4. Проводить не менее двух информационных мероприятий в год для родителей.
5. Согласовывать планы деятельности службы с администрацией дошкольной образовательной организации.
6. Знакомить педагогический коллектив и администрацию учреждения с деятельностью службы.

Н.В. Семенова и Т.В. Цубина определяют цель службы дошкольной медиации как формирование безопасной среды, признания ценности человеческой жизни, уникальности каждой личности, уважения права каждого на удовлетворение потребностей и защиту собственных интересов (но не в ущерб чужим) [2].

Данные авторы отмечают, что существует острая необходимость в обучении дошкольников, родителей и воспитателей навыкам бесконфликтного общения, в поиске альтернативных путей разрешения конфликта начиная уже со старшего дошкольного возраста [2].

При подготовке воспитательного и образовательного процесса медиативный подход можно применить при воспитании детей и родителей разумному поведению в состоянии разногласия, создавая ситуацию, при которой уменьшается уровень агрессии, образуется мировосприятие, основанное на сотрудничестве у детей и взрослых. Воспитательная составляющая медиативного подхода обеспечивает развитие у человека мотивации, которая будет определять его поступки.

Активное привлечение в создаваемую службу родителей воспитанников будет способствовать не только успешному разрешению конфликтов и их профилактике, окажет помощь родителям в воспитании детей, создании конструктивного взаимодействия, создания благоприятных условий для развития и обучения.

Выводы. Таким образом, метод медиации - это социальный инструмент, позволяющий эффективно предупреждать и разрешать споры и конфликты, создавая безопасную среду в ДОО. Медиация - это способ, которым могут и должны владеть все субъекты дошкольной образовательной организации.

Литература:

1. Михайлов Д. Е. Эффективность применения медиативных технологий в дошкольной образовательной организации // Современные проблемы образования в поликультурном регионе (Шестые Лозинские чтения): Материалы Международной научно-методической конференции. 2015. и 23-24 апреля. Часть I. - Псков: Псковский государственный университет, 2015. С. 297-300.

2. Семенова Н.В., Цубина Т.В. Дошкольная и школьная медиация: дань моде или способ формирования безопасной школьной среды // Национальная Ассоциация ученых. 2015. № 6-1 (11). С. 71-74.

3. ФЗ от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // РГ - Федеральный выпуск 31 декабря 2012 г. № 5976 (303).

4. ФЗ от 27.06.2010 № 193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)»: Федеральный закон от 27.07.2010 № 193-ФЗ (ред. от 23.07.2013) // РГ - Федеральный выпуск. 30 июля 2010 г. № 5247.

Педагогика

УДК: 378.048.2

кандидат педагогических наук Гвильдис Татьяна Юрьевна
Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

ПОДГОТОВКА НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ: ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИЯ И НЕПРЕРЫВНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы, связанные с компетентностной моделью высшего образования на основе фундаментализации и непрерывности, описан зарубежный опыт.

Ключевые слова: компетентностный подход, подготовка научно-педагогических кадров, научные кадры, система подготовки, высшая школа высшее образование, фундаментализация, непрерывное образование, уровни образования.

Annotation. The article deals with the issues related to the competence model of higher education based on fundamentalization and continuity, describes foreign experience.

Keywords: competence approach, training of scientific and pedagogical personnel, scientific personnel, training system, higher education, fundamentalization, continuing education, levels of education.

Введение. Высшее образование характеризуется новым обликом образовательной системы: значительным многообразием образовательных программ; установлением уровней образования, соотнесенных с требованиями Национальной рамки квалификаций специалистов с высшим образованием; установлением соотношения общего и профессионального компонентов в содержании образовательной программы конкретного уровня; обеспечением свободы выбора и возможностей личности корректировать свою образовательную траекторию, используя преемственность и сопряженность программ, в том числе дополнительных профессиональных программ; переориентация результатов обучения с традиционного усвоения знаний, умений и навыков на выражение результатов обучения в терминах компетенций; переориентация программ высшего образования на развитие человеческого капитала; осознание важности высшего образования в контексте обеспечения качества жизни.

Изложение основного материала статьи. Переход к компетентностной модели высшего образования, по своей сути, означает действие принципа открытости образования как социокультурного института, когда образование – система, сохраняя накопленный потенциал, лучшие практики (в данном случае «потенциал «знаниевой» парадигмы»), дополняется, модифицируется, взаимодействует, приспосабливается к внешней среде. Рассмотрение высшего образования как открытой системы информационного общества, как системы, интенсивно взаимодействующей с внешней средой, предполагает более активное ее изучение на предмет поиска альтернативных вариантов развития, поиска новых возможностей.

Такими новыми возможностями, альтернативами высшего образования, кроме указанного уже выше перехода на компетентностную модель образовательного процесса, на наш взгляд, являются неклассическая парадигма, ориентация на фундаментальное ядро современной науки, усиление исследовательской составляющей подготовки специалиста, регионализация и кластеризация. Эти направления, по сути, сегодня являются мировыми трендами, подкрепляются активным сотрудничеством на региональном и межстрановом уровнях. Ярким примером такого сотрудничества, интеграционного взаимодействия является Болонский процесс, в рамках которого реализуются следующие элементы обновления традиционного подхода: индивидуализированный характер образования; усиление созидательного диалога высшего образования с «миром труда»; переориентация на академическую мобильность и студентоцентрированный характер образовательного процесса.

Значительным потенциалом совершенствования высшего образования, повышения его вклада в развитие национальной экономики является собственно обновление образовательного процесса, повышение его эффективности с точки зрения формируемых компетенций будущих специалистов.

Рассматривая проблемы образовательного процесса в профессиональном образовании, В.Д. Лобашев, отмечает ряд объективных причин, порождающих снижение влияния потенциала образовательной организации на формирование своего выпускника:

- система высшего образования не обеспечивает формирование и преобразование накапливаемых обучаемыми знаний в системную базу и совершенно беспомощна в создании механизмов использования приобретенных знаний, особенно с целью их практического применения;
- существующая схема образовательного процесса до сих пор позволяет обучающемуся занимать при получении знаний потребительски иждивенческую позицию, прочно защищенную от личностной ответственности;
- современная российская педагогическая система не обладает достаточными ресурсами для того, чтобы с каждым обучающимся пройти путь от начального обучения до целенаправленного приложения квалифицированного труда и получения практических, материально выраженных результатов на базе приобретенных знаний, это задачи самостоятельного роста специалиста, которые находятся уже за пределами образовательного учреждения. В настоящем не существует механизма личностного предъявления заказчику обученного и воспитанного выпускника. Этим в исчерпывающей мере снимается, к сожалению, личная ответственность преподавателей за конечный результат своей работы;
- четко выраженная монодисциплинарная направленность профессионального образования воспитывает ограниченность восприятия общей картины Мира; это питает истоки начетничества, старания не воспринять и понять суть учебного предмета, а «пройти» и «сдать»! Но это – порочный путь воспитания будущего специалиста, вооруженного уже на пороге учебного заведения практикой худших проявлений технологичности образования. Подготовка профессионала требует расширения принципиальной ограниченности процесса обучения во времени и затратах;
- предметная разобщенность процесса обучения в образовательном учреждении обусловливает эмоциональную обедненность познания, напряженность в дисциплинарной направленности приемов поддержания внимания и внесение помех успешному продвижению обучения; преодоление этого затруднения лежит на пути повышения привлекательности познания;
- к студентам в процессе обучения практически не применяются методики переходного периода от школьной системы преподнесения знаний к качественно иной, более строгой и, первоначально воспринимаемой как значительно более конкретизированной профессионально, практико-ориентированной системе обучения [7, с. 37-38].

Для определения ситуации в структуре высшего образования, сложившейся в России в связи с принятием нового Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», целесообразно обратиться к опыту ряда европейских государств, имеющих достаточно устоявшиеся традиции и сбалансированные системы высшего образования.

В частности, в Великобритании в университетском секторе программы представлены тремя уровнями и предполагают различный срок их освоения: степень бакалавра (3-4 года), степень магистра (+1 год), степень доктора (+3 года). Обучаясь в институте, за данное время можно получить только первые две степени, а обучение в колледже высшего образования предполагает получение только степени бакалавра. Степень доктора является академической и предполагает получение диплома доктора философии (PhD) [4, с. 132-144; 81].

Высшее образование во Франции представлено тремя циклами (этапами), занимающими по продолжительности пять лет, по окончании которых выпускники получают соответствующие дипломы.

Первый цикл представляет собой начальный этап высшего образования, в рамках которого осуществляется общенаучная подготовка. Обучение длится два года и завершается экзаменом на получение диплома об общем университетском образовании (Diplome d'etudesuniversitairegenerales – DEUG) или диплома о научно-техническом университетском образовании (DEUST). Значительная часть обучающихся предпочитает после получения такого диплома продолжать образование на последующих этапах.

Второй такой этап рассчитан на два года и условно делится на два промежутка, имеющих свои цели и особенности содержания образования. Цель первого года состоит в получении степени лиценциата (Licence) (эквивалент российского понятия «неполное высшее образование»). Обучение на уровне лиценциата носит общефундаментальный характер без элементов глубокой специализации или сочетает комбинацию фундаментальной и профессиональной подготовки с превалированием первой. Дальнейшее обучение продолжают те лиценциаты, которые видят перспективу дальнейшей научной или преподавательской деятельности. Второй год заканчивается присуждением степени магистра (Maitrise). Обучение на этом уровне носит глубоко специализированный характер фундаментально – научной или научно - технической подготовки по выбранной специальности.

Третий этап высшего образования (1 год) продолжает линию на углубленное изучение избранной специальности и предполагает подготовку научно - исследовательской работы. Выпускники данной программы получают диплом о специальном высшем образовании (DESS) в случае выбора программы специализации или диплом углубленного образования (DEA), если программа носила исследовательский характер [1, с. 30-33].

Современная система высшего образования в Германии представлена разнообразными учреждениями – университетами (классическими и прикладных наук), высшими профессиональными школами, педагогическими колледжами, академиями искусств, технологическими семинариями. Продолжительность обучения в общих классических университетах – около шести лет, в университетах прикладных наук – 4,5 года. Выпускникам университетов прикладных наук присуждается диплом с пометкой в скобках «FH» (обозначающий Fachhochsuen), с тем чтобы отличать его от университетского диплома.

Университетское образование завершается присуждением одной из трех видов степеней:

• профессионально - ориентированная степень (подтверждается дипломом, наиболее распространена в области естественных, инженерных и общественных наук).

• академическая степень магистра (присуждается в основном в области гуманитарных наук и искусств).

• статус государственного служащего (получают, как правило, будущие учителя, юристы и медики после окончания обучения, сдачи государственного экзамена и завершения установленного периода практической профессиональной подготовки в избранной профессиональной сфере) [1, с. 36-37].

В современных условиях высшее образование уже не должно находиться в режиме адаптации к социально-экономическим изменениям. Оно должно само задавать вектор, определять стратегии таких изменений. В связи с таким высоким назначением высшего образования, как источника изменений в обществе, экономике, социальной, духовной жизни, А.И. Субетто предложена концепция стандарта качества базового высшего образования, под которым автор понимает социальную норму, которая отражает требования к качеству образования сот стороны общества и государства. Он представлен автором в виде единой системы взаимодействующих образовательной нормы, профессиональной нормы, гражданственно-правовой нормы и нравственно-воспитательной нормы [9, с. 122].

Базовое высшее образование по своей функции является конфигуратором образовательных маршрутов в высшем образовании. Его ядром является образовательная норма, отражающая требования к фундаментальной подготовке в системе высшего образования. С этих позиций системообразующим фактором, определяющим качество базового образования, является концепция фундаментализации высшего образования А.И. Субетто [9, с. 133].

Назначение стандарта качества базового высшего образования автор видит в фиксации социальной нормы и цели основного образовательного (базового) цикла высшего образования, отражающих принятую в обществе концепцию высшего образования, его целевые установки А.И. Субетто [9, с. 123].

Он, по мнению автора, наряду с другими, должен выполнять функцию формализации цели высшего базового образования, исходя из: 1) императива выживаемости, 2) приоритета всестороннего, гармонично-целостного, универсально-энциклопедического, творческого развития личности, преодолевающего тенденцию воспроизводства цивилизационно-глобального, космопланетарного технократизма, 3) приоритета преодоления сложившейся диссиметрии корпуса знаний в сторону более полной трансляции знаний науки о жизни, человеке и его интеллекте [9, с. 134].

В настоящее время, по мнению Ю.А. Шихова, сложились определенные тенденции фундаментализации профессионального образования [8]. А.М. Новиков проанализировав имеющиеся в литературе точки зрения по этому вопросу, выделяет следующие из них:

- создание условий для подготовки специалистов по наиболее актуальным межотраслевым специальностям: биотехнология, биофизика, промышленная экология и другим, путем внедрения в высшую школу университетских программ, в среднюю профессиональную школу программ колледжей, что содействует формированию межфакультетских образовательных программ;

- переход на подготовку специалистов широкого профиля: в перспективе, по оценкам экспертов, необходимо лишь 80-100 профилей обучения при подготовке рабочих кадров и 30-40 профилей – в высшем и среднем рофессиональном образовании;

- усиление общеобразовательных компонентов профессиональных образовательных программ, благодаря чему профессиональное образование можно считать продолжением общего образования; при этом у обучаемых формируется потребность учиться в течение всей жизни, умение быстро переучиваться и повышать квалификацию, что невозможно без фундаментальной теоретической подготовки (общеобразовательной и профессиональной);

- обучение базисным квалификациям («сквозным» умениям: пользоваться компьютером, базами данных; владение иностранными языками, правовыми, санитарно-медицинскими знаниями; знание и понимание основных законов экологии, экономики; навыки маркетинга и сбыта и т.д. по цепочке «матазнания» - «метаквалификации» - «метадеятельность» [5];

- модульное построение содержания профессионального образования;

- усиление научного потенциала профессиональных учебных заведений (привлечение в качестве преподавателей кандидатов и докторов наук, привлечение студентов к научно-исследовательской работе, создание научно-технологических парков);

- методологическая подготовка обучающихся, предусматривающая освоение умений целеполагания, проектирования и конструирования, профессионального владения навыками своей специальности, рефлексии [2].

Фундаментализация образования, по мнению А.И. Субетто, прежде всего должна включать в себя фундаментализацию знаний, которыми должны быть универсальными и направленными на восприятие мира как целого, другими словами, должны формировать у обучающихся единую научную картину мира [9].

Важной тенденцией, качественным признаком - определителем современной системы высшего образования является непрерывность образования. В различных исследованиях, в том числе и зарубежных, наряду с термином «непрерывное образование» употребляются и такие понятия как «образование взрослых» (adulteducation), «пожизненное образование» (lifelongeducation), «продолжающееся образование» (continuingeducation), «дальнейшее образование» (furthereducation), «перманентное образование» (permanenteducation), «рекуррентное (возобновляющееся) образование» (recurrenteducation) и т.д. Зарубежные авторы чаще всего под непрерывным («пожизненным образованием») понимают преднамеренное воздействие на развитие личности человека, особенно на развитие его образованности и квалификации, в течение всей жизни.

Многоуровневое непрерывное профессиональное образование в настоящее время представляет собой особую образовательно - организационную реальность, его характеризует выстраивание сквозных преемственных линий в подготовке и переподготовке специалистов, выделение этапов такой подготовки, обеспечение большей интегрированности образовательных систем и программ различного уровня и назначения, структурно-логическая взаимосвязь общеобразовательных, фундаментальных и специальных дисциплин с единой целевой установкой, предполагающей обучение на основе единого сквозного учебного плана, последовательное восхождение обучающихся на более высокий уровень образования [6].

Если идея «непрерывности» профессионального образования можно рассматривать как идею постоянного когнитивного развития и саморазвития личности, то идея «опережения» образования (особенно высшего образования) связана, во-первых, с осознанным стремлением человека к пока еще не освоенному знанию, к опережению самого себя, с элементами прогнозирования перспектив своего развития и их реализации в контексте труда и жизни, и, во-вторых, со стремлением человека к опережению имеющегося уровня развития производства и общества в целом.

О.Л. Ворожейкина, Е.Б. Покладок, Л.Н. Тарасюк, анализируя тенденции развития высшего образования за рубежом, в частности в Великобритании, констатируют, что с конца 90-х годов XX века целью высшего образования объявлялась поддержка общества знаний и интеллекта и обозначались задачи, решение которых помогло бы воплотить в реальность провозглашенную цель:

интеллектуальное развитие индивидуума, подготовленного к практической деятельности, способного эффективно внести вклад в общественное развитие и реализовать свои потенциальные возможности;

- расширение знаний для саморазвития, для блага общества и экономики;

- служение потребностям экономики, базирующейся на знании и образованности;

- содействие становлению демократического, цивилизованного, предоставляющего равные права инклюзивного (всеохватывающего) общества.

Следствием данных целевых установок является то, как указывают авторы, что все институты высшего образования предлагают широкий спектр учебных курсов, обеспечивающих получение первых академических и последипломных степеней, профессиональных квалификаций на последипломном уровне [3, с. 29].

Выводы. Высшая школа претерпевает сегодня значительные изменения и становится во многом другой, при решении стратегических вопросов в области подготовки кадров высшей квалификации необходимо учитывать сложившиеся традиционные фундаментальные основы и опыт отечественной научной школы.

Подготовка научно-педагогических кадров во все времена, вне зависимости от политического строя той или иной страны, технологических новшеств является ключевым условием поддержания на необходимом уровне развития системы образования. В данном случае действует механизм воспроизводства кадров высшей квалификации, интеллектуальных ресурсов для обеспечения восходящего развития уровней высшего образования.

Литература:

1. Байденко, В.И., Селезнева Н.А. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования нового поколения как комплексная норма качества высшего образования: общая концепция и модель. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 43 с.

2. Бордовский, Г.А., Готская И.Б., Ильина С.П., Снегурова В.И. Использование электронных образовательных ресурсов нового поколения в учебном процессе. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2007. – 31 с.- URL: http://profil.3dn.ru/load/9-2-2

3. Ворожейкина О.Л., Покладок Е.Б., Тарасюк Л.Н. Тенденции развития высшего образования и механизмы обеспечения качества подготовки в странах Европы (на примере Великобритании, Германии, Франции). Курс лекций. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2007. 226 с.

4. Дмитриев, Г.Д. Многокультурное образование / Г.Д. Дмитриев. - М.: Народное образование, 1999. – 208 с.

5. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. – Высшее образование сегодня, - 2003. - № 5.

6. Зимняя, И.А., Лаптева М.Д., Мазаева И.А., Морозова Н.А. Инновационно-компетентностная образовательная программа по учебной дисциплине: опыт проектирования / Под науч. ред. И.А.Зимней. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2008. – 112 с.

7. Лобашев, В.Д. Психолого-информационные аспекты процесса обучения: монография. – Петрозаводск: Изд-во КГПА, 2010. - 216 с.

8. Субетто, А.И. Введение в нормологию и стандартологию образования. – СПб. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, КГУ им. Н.А.Некрасова, Крестьянский государственный университет им. Кирилла и Мефодия, 2001. – 182 с.
9. Субетто А.И. Теория фундаментализации образования и универсальные компетенции (ноосферная парадигма универсализма) / Научная монографическая трилогия. – СПб: Астерион, 2010. – 556 с.

УДК:378.016

доктор педагогических наук, профессор Горюнова Лилия Васильевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону);
магистрант Кемечеджиева Елена Васильевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МАГИСТРАТУРЕ УНИВЕРСИТЕТА ЭДИНБУРГА

Аннотация. Статья посвящена особенностям магистерской подготовки обучающихся для работы в системе инклюзивного образования в университете Эдинбурга. Авторы дают характеристику таким основным особенностям британских магистерских программ, которые отличают их от российских, как направленность магистерских программ, сроки и формы обучения, категории магистерских программ, содержание программы и формы оценивания уровня подготовки, особенности квалификации.
Ключевые слова: подготовка педагогов для инклюзивного образования, программа магистратуры.
Annotation. Article is devoted to features of master training of students for work in the system of inclusive education at the university of Edinburgh. Authors give characteristic to such main features of the British master programs which distinguish them from Russian as orientation of master programs, terms and forms of education, categories of master programs, contents of the program and a form of estimation of level of training, feature of qualification.
Keywords: training of teachers for inclusive education, the program of a magistracy.

Введение. В свете реформ высшего образования важная роль отводится магистратуре, в связи с тем, что именно с помощью магистерских программ осуществляется подготовка как будущих научных работников, так и узких специалистов. Теория и методика инклюзивного образования активно разрабатываются в российских университетах, однако массовая подготовка магистров в вузах Российской Федерации по данному направлению только начинается. В ЮФУ более 5 лет в рамках направления 44.04.01 «Педагогическое образование» реализуется магистерская программа «Инклюзивное образование», которая в своем содержании ориентирована на формирование у магистрантов широкого спектра компетенций, а также трудовых функций, зафиксированных в профессиональном стандарте “Педагог” и востребованных в современных образовательных организациях, реализующих инклюзивную практику [1]. Активное развитие магистерской подготовки специалистов для инклюзивного образования детерминирует необходимость организации и содержания подготовки магистров для реализации инклюзивного образования в системе высшего педагогического образования такой страны, как Великобритания. Нами было проведено исследование образовательных программ профессиональной подготовки специалистов для инклюзивного образования в университете Эдинбурга (https://www.ed.ac.uk/).

Изложение основного материала статьи. Магистратура в Великобритании является частью послевузовского высшего образования (Postgraduate). Это вторая ступень университетского образования, первой является бакалавриат. Существует ряд особенностей, характеризующих британские магистерские программы и отличающих их от российских: направленность магистерских программ; сроки обучения; формы обучения; категории магистерских программ; содержание образования; формы оценивания уровня подготовки; особенности квалификации.

Первой особенностью является направленность магистерских программ. В университете Эдинбурга существуют различные магистерские программы, по окончании которых обучающемуся присваиваются степени магистра, например, MSc — магистр наук (естественных наук), MEd — магистр педагогических наук. Если говорить о магистратуре в сфере инклюзивного образования, то можно получить звание магистра естественных наук (MSc), а также диплом (PgDip) или сертификат послевузовского образования (PgCert), если речь идет об отдельных образовательных маршрутах. Для магистров исследователей доступны степени MRes — магистр-исследователь, MPhil — магистр философии. В университете Эдинбурга студенты, которые частично выполнили магистерскую программу, могут получить промежуточную степень - диплом о послевузовском образовании (PgDip) или послевузовский сертификат об образовании (PgCert) [3]. Все магистерские дипломы, послевузовские дипломы и сертификаты демонстрируют успех их обладателя, признаются государством и работодателями и, при наличии аккредитации, дают возможность трудоустроиться соответственно полученному образованию [2].

Вторую особенность магистерской подготовки в университете представляют форма и продолжительность обучения. В университете Эдинбурга, как и во всей Великобритании, представлены следующие формы обучения магистров: очная (full-time), очно-заочная (part-time); заочная (part-time intermittent); дистанционная (online).

Продолжительность обучения магистров зависит от вида магистерской программы. Для академических магистров очной формы обучения прохождение магистерской программы занимает один год, для заочной от 2 лет до 6. Продолжительность программы научных магистров — 1 год для очной формы, 2 года – для заочной.

Третья особенность связана с категориями программ магистратуры. В Эдинбургском университете реализуются две основные категории программ магистратуры по направлению подготовки преподавателей для инклюзивного образования: академические магистры (Taught) и магистры-исследователи (Research).

В нашем исследовании значительный интерес представляет система обучения академических магистров, а также содержание образования и формы оценивания данной категории обучающихся. Обучение академических магистров предполагает наличие нескольких модулей и основано на совокупности теоретических и практических семинаров, лекций, индивидуальных консультаций, дискуссий, с применением метода решения проблем и создания рабочих групп по организации взаимного обучения. В модуль входят обязательные предметы и предметы по выбору. Помимо этих предметов модули также могут содержать мероприятия, обеспечивающие процесс индивидуального научного исследования. На стадии выполнения исследования предполагаются индивидуальные консультации с научным руководителем. Часть курсов предполагает как очные, так и дистанционные занятия. Расписание для студентов заочной формы обучения продумано тщательным образом, предусматривает занятия по вечерам и по выходным. К каждому студенту прикреплен тьютор, осуществляющий руководство и академическую поддержку.

В программу включены различные методы оценки, позволяющие овладеть целым рядом профессиональных и академических навыков. Среди них — эссе, презентации, написание магистерской диссертации. Оценивание результатов подготовки также предполагает как предоставление обратной связи и итоговую аттестацию. Оценивание качества образовательных результатов реализуется посредством выполнения письменной работы, которая может варьироваться от эссе объемом в 1000-2000 слов до курсового проекта. Магистерская диссертация представляет собой крупное исследование, требующее от магистра высокого уровня знаний и самодисциплины. Студенту предоставляется возможность выбрать, рассмотреть и изучить тему, которая имеет значение для его личного и профессионального развития. Процесс проведения магистерского исследования основан на сочетании академической теории и профессиональной практики. Магистранты работают совместно с научным руководителем, имеющим опыт исследований в области инклюзивного образования. Определяется тема выбранного исследования, проверяются используемые сведения, обсуждаются способы анализа этих сведений. Норма работы с преподавателем составляет 6 часов с возможной дальнейшей дистанционной поддержкой по вопросам проводимого исследования.

Обучение включает сравнение инклюзивных образовательных практик в Шотландии, Великобритании и по всему миру. Предполагает изучение конкретных подходов по устранению барьеров на пути к обучению и включению. К обязательным предметам, отражающим специфику подготовки магистрантов к реализации инклюзивного образования, относятся три дисциплины: «Инклюзивная педагогика», «Методология научного исследования», «Концептуализация исследования».

В ходе освоения дисциплины «Инклюзивная педагогика» обучающиеся исследуют комплексные отношения между задачами инклюзивного образования и осуществлением их в условиях практических занятий в классе. Студенты изучают развитие инклюзивного образования и его нормативно-правовую базу, чтобы понять принципы его реализации и работы. Они также изучают важность учета индивидуальных, социальных, национальных особенностей ученика, чтобы свести к минимуму потенциальную эксклюзию по каким-либо признакам. Огромное внимание уделяется учебному плану и оценочным средствам, а также изучению стратегий и методов инклюзивной педагогики. Работающие специалисты, проходящие обучение по данному направлению могут делиться профессиональным опытом. Студенты очной формы обучения проходят педагогическую практику в школах или в других образовательных организациях согласно индивидуальным и академическим требованиям.

Основание содержания дисциплины «Методология научного исследования» направлено на реализацию студентами необходимости понимания фундаментальных концептов и ключевых понятий, которые лежат в основе любого научного педагогического исследования. Освоение данной дисциплины также предполагает изучение различных парадигм, полагаемых в основу научных статей и публикаций; знакомит с различными видами академических работ, методов и подходов; дает необходимый опыт сбора информации и первичного анализа данных.

Изучение дисциплины «Концептуализация исследований» позволяет студентам развивать знание и понимание онтологических основ научного исследования, даёт определение его базы, знакомит с эпистемиологическим подходом. На протяжении всего курса рассматриваются связи между теорией, практикой и исследованием. Значительное внимание уделяется философской составляющей исследования и теории обучения.

Вариативную часть подготовки представляют предметы по выбору обучающегося. Студенту предоставляется весь пул дисциплин по выбору из которого он должен выбрать три дисциплины, которые намерен включить в свой план с целью изучения. Перечень включает следующие дисциплины по выбору: «Сотрудничество служб по защите детей»; «Педагоги как движущая сила преобразований»; «Основы международной защиты детей»; «Образование для всех»; «Сравнительный подход в изучении инклюзивного и специального образования»; «Язык и общение»; «Трудоустройство и инклюзия»; «Аудиология и аудиометрия»; «Вопросы и стратегии преподавания и обучения (слабовидящие студенты)»; «Оценивание учеников/студентов с нарушениями зрения»; «Двуязычие и другие дополнительные потребности в поддержке»; «Специфические трудности в учебе: сопутствующие проблемы»; «Специфические трудности в учебе: дислексия».

В качестве альтернативы общей степени магистра предлагаются три образовательных маршрута для узких специалистов с помощью программ, предлагающих возможность получить диплом о послевузовском образование по обучению учащихся с нарушениями слуха, зрения или двуязычных учеников. Данные образовательные маршруты предлагают педагогам получение диплома о послевузовском образовании по работе с отдельными группами обучающихся в самых различных ситуациях. Обучение по выбранным программам позволит соответствовать обязательным квалификационным требованиям Шотландского и Английского правительства по работе с учащимися с нарушениями слуха и зрения, а также более тщательно изучить принципы работы с двуязычными обучающимися.

Диплом о послевузовском образовании по направлению «Инклюзивное образование (обучающиеся с нарушениями слуха)» могут получить педагоги, которые хотят обладать компетенциями, одобренными Шотландским парламентом, для работы с глухими и слабослышащими детьми. Данная квалификация одобрена Британской ассоциацией педагогов по работе с глухими и подходит для уже работающих специалистов, обучающих детей с нарушениями слуха по большей части в шотландских школах. Структура образовательного маршрута предполагает прохождение двух обязательных курсов дисциплин: «Методология

исследования» (10 кредитов) и «Инклюзивная педагогика» (20 кредитов). В качестве дополнительных курсов, состав которых изменяется каждый год, предлагаются: «Аудиология и аудиометрия» (20 кредитов); «Язык и общение» (20 кредитов); «Содействие доступности и реализации учебных программ для глухих/двуязычных обучающихся» (20 кредитов); «Обучение глухих» (10 кредитов).

Диплом о послевузовском образовании по направлению «Инклюзивное образование (обучающиеся с нарушениями зрения)» могут получить педагоги, которые хотят обладать компетенциями, одобренными Шотландским парламентом, для работы со слепыми и слабовидящими детьми. Эта квалификация одобрена Шотландской ассоциацией по образованию людей с нарушениями зрения и Английским национальным колледжем и подходит для специалистов, обучающих в настоящий момент детей с нарушениями зрения в шотландских и английских школах. Структура образовательного маршрута предполагает прохождение двух обязательных курсов: «Методология исследования» (10 кредитов) и «Инклюзивная педагогика» (20 кредитов). В качестве дополнительных курсов, которые изменяются каждый год, предлагаются: «Вопросы и стратегии преподавания и обучения (нарушения зрения)» (20 кредитов); «Анализ нарушения зрения» (20 кредитов); «Инклюзия детей с нарушениями зрения» (20 кредитов).

Диплом о послевузовском образовании по направлению «Инклюзивное образование (двуязычные обучающиеся)» могут получить педагоги, обучающих в настоящий момент двуязычных детей в шотландских школах. Эта квалификация одобрена местными властями Шотландии в качестве эталонной программы для педагогов, преподающих шотландский и английский. Структура образовательного маршрута предполагает прохождение трёх обязательных курсов: «Методология исследования» (10 кредитов), «Инклюзивная педагогика» (20 кредитов) и «Концептуализация исследований» (10 кредитов). В качестве дополнительных курсов, которые могут изменяться каждый год, предлагаются «Развитие учащихся, владеющих двумя языками» (20 кредитов); «Двуязычие и другие дополнительные потребности в поддержке» (20 кредитов).

Если говорить о результатах образования в рамках знаний профессиональных компетенций, то при успешном прохождении магистерской программы по направлению подготовки педагогов к инклюзивному образованию, студенты смогут:

- развивать и применять соответствующим образом знания, навыки и подходы, имеющие отношение к инклюзивному образованию и контекстам, в которых оно имеет место;
- критически оценивать взаимоотношение теории и практики и изучать вопросы внедрения образовательных и общественных принципов и идеалов;
- при необходимости иметь дело с вопросами политики образования в области инклюзии;
- развивать полученные навыки в научно-исследовательской работе, включая использование литературы, анализ фактических данных, сбор, организацию и оценку информации, формирование реакции на доказательства и высказывание критических замечаний.

Следует обратить внимание и на вопросы трудоустройства выпускников, успешно завершивших прохождение магистерской программы. Одинаково подходящая неопытным преподавателям и практикующим специалистам, данная программа магистратуры по направлению подготовки педагогов для инклюзивного образования предоставляет различные карьерные возможности в сфере образования. Среди них преподавание в школе, руководящие должности в сфере образования, работа в некоммерческих организациях, политические должности в сфере образования; специалисты или внештатные сотрудники в области обучения учеников с нарушениями слуха, зрения, двуязычных; преподавание в организациях, реализующих непрерывное образование и повышение квалификации.

Выводы. В магистерской программе подготовки педагогов инклюзивном образовании университета Эдинбурга преобладают предметы, ориентированные на профессиональную подготовку специалиста в области инклюзии. Взаимодействие между студентами, выпускниками, работодателями и профессиональными сообществами оказывает в ходе реализации магистерской программы значительное влияние на ее структуру и содержание. Важной составляющей магистерской подготовки является преобладание самостоятельной работы студентов над аудиторной. Такой подход развивает способность студентов к автономному исследованию, поиску, анализу, критической оценке информации.

Британские магистерские программы отличаются разнообразием содержания, гибкостью структуры, сроков и форм реализации, что позволяет учитывать интересы различных категорий студентов (в том числе, работающих специалистов). Отличительной чертой является постоянное обновление существующих и появление новых магистерских программ, позволяющих своевременно подстраиваться к изменениям в мире, обществе и обеспечивать высококвалифицированными специалистами различные образовательные области. Характерным отличием британских магистерских программ подготовки педагогов является диверсификация присуждаемых степеней по объему, сложности программ и качеству усвоения их студентами с ориентацией на успешность выпускников. Признание государством и работодателями всех дипломов и сертификатов позволяет выпускникам трудоустроиться и работать в соответствии с полученной квалификацией. Возможность получения дипломов и сертификатов магистерского уровня при прохождении индивидуальных образовательных маршрутов позволяют лучше учитывать способности студентов, стимулировать их успеваемость и трудолюбие, предоставить каждому выпускнику возможность самореализации.

Литература:

1. Горюнова Л. В. Организация практической подготовки обучающихся по магистерской программе «Педагогика инклюзивного образования») // Концепт. – 2015. – No 08 (август). – ART 15290. – 0,6 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2015/15290.htm. – ISSN 2304-120X.

2. Черников А.С. Особенности магистратуры Великобритании // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т.1, No 2 (37). С. 164–175.

3. The Frameworks for Higher Education Qualifications of UK Degree-Awarding Bodies. Part A: Setting and Maintaining Academic Standards. UK Quality Code for Higher Education, October 2014, pp. 40–42. URL: http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/qualifications-frameworks.pdf

УДК:378.14

кандидат экономических наук, доцент Гриневич Юлия Анатольевна
Национальный исследовательский Нижегородский государственный
университет имени Н. И. Лобачевского (г. Нижний Новгород)

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РЕШЕНИЯ

Аннотация. В статье производится анализ возможностей повышения интернационализации образовательных программ, реализуемых российскими вузами, в том числе путем развития программ двойных дипломов.

В статье проанализированы проблемы, оказывающие негативное влияние на интернационализацию образовательных учреждений. Особое внимание уделяется рассмотрению факторов и мероприятий непосредственно оказывающих влияние на интернационализацию образовательных программ в целом, и программ двойных дипломов в частности.

Ключевые слова: конкурентоспособность, высшее образование, интернационализация образования, конкурентоспособность образовательных программ, программы двух дипломов.

Annotation. The author analyzes the possibilities of increasing the internationalization of educational programs implemented by Russian universities, including through the development of double degree programs.

The article analyzes the problems that have a negative impact on the internationalization of educational institutions. Particular attention is paid to the factors and activities directly affecting the internationalization of educational programs in General, and doubles degree programs in particular.

Keywords: competitiveness, higher education, internationalization of education, competitiveness of educational programs, Double Degree programs.

Введение. Преобразования, происходящие в современном мире, оказывают серьезное воздействие на все ключевые сферы жизнедеятельности государства: политическую и экономическую, социальную и культурную системы. Высшее образование также оказалось перед лицом глобальных изменений. Процессы глобализации усилили взаимозависимость стран и их экономических и образовательных систем. На международном рынке образовательных услуг развитые страны занимают от 4 до 20%, к примеру Япония – 4%, Канада – 5%, Австралия – 7%, Франция– 8%, Великобритания – 12%, США– 20%. Данный показатель для Российской Федерации составляет всего 2–3% рынка с прогнозом на 2020 год – 7% [3, с. 56]. При этом за последние десять- двенадцать лет количество студентов, выезжающих в другие страны на учебу возросло вдвое. Порядка 18% от всех иностранных студентов проходят обучение в США, а 11% в Великобритании. Вместе с Францией, Германией и Австралией они привлекают около 50 % от всех иностранных студентов в мире. Россия на этом фоне выглядит более чем скромно, ее показатели ниже американских почти в пять раз. Аналогичный разрыв можно наблюдать и по количеству студентов, обучающихся в стране [4].

Формулировка цели статьи. Рассмотрение проблем и перспектив интернационализации программ высшего образования, реализуемых российскими ВУЗами:

- основные преимущества интернационализации ВУЗов,
- факторы и мероприятия способствующие повышению качества образовательных программ и интернационализации,
- проблемы и перспективы развития программ двойных дипломов, как механизм интернационализации ВУЗов,
- проблемы интернационализации ВУЗов.

Изложение основного материала статьи. Проводимые в последние десятилетия реформы в российской экономике серьезным образом отразились на системе высшего образования, они привели к росту требований к качеству и необходимости внедрения новых технологий обучения, частому изменению условий функционирования и усилению конкуренции на рынке образовательных услуг. Образовательное учреждение становится элементом рыночной системы, формирующим общественное сознание, прививающим знания и навыки, одновременно являясь продавцом образовательных услуг и покупателем высококвалифицированной рабочей силы. При этом в условиях значительного количества образовательных учреждений, главным фактором их существования на рынке является высокий уровень конкурентоспособности.

Высокий уровень качества образования может определяться высококвалифицированным профессорско-преподавательским составом, технической базой учебного заведения, использованием инновационных методик преподавания, конкурентоспособностью отдельных образовательных программ. Достаточно большое внимание уделяется репутации вуза и месту в различных международных рейтингах. При этом образовательное учреждение должно учитывать потребности рынка труда и формировать свои образовательные программы в зависимости от изменяющихся требований со стороны потенциальных работодателей.

В настоящее время российская экономика следует по пути более активного включения в мирохозяйственные связи, это вызывает необходимость более полного учета особенностей развития зарубежных стран в российском образовательном процессе. Повышение конкурентоспособности российских вузов и их образовательных программ может быть достигнуто путем более активного включения в процессы международного сотрудничества в образовательной сфере.

Интернационализация образовательных программ является основополагающим фактором при подготовке высококвалифицированного специалиста, способного работать в условиях мультинационального окружения и отвечать требованиям международного рынка труда.

Основными преимуществами интернационализации образования, и как следствие повышения качества образовательных программ, могут быть:

- Универсальность приобретаемых знаний и навыков, позволяющая выпускникам работать в различных экономических системах;
- Ориентация на международные особенности и требования рынка труда;
- Повышение доступности высшего образования и расширение объема получаемых знаний;

- Внедрение в отечественную образовательную систему международных стандартов контроля качества образования;
- Повышение инновационности в системе высшего образования;
- Повышение доли совместных исследований, реализуемых преподавателями вузов и внедряемых в образовательный процесс;
- Расширение и усиление международного сотрудничества [7, с. 109].

При усилении интернационализации приоритетом для многих стран становится экспорт образовательных услуг, что сопровождается ростом академической мобильности и усилением конкуренции между Вузами. Наиболее перспективными и привлекательными для абитуриентов являются программы «двух дипломов», которые предоставляют своим выпускникам значительные конкурентные преимущества на рынке труда, как в России, так и за рубежом.

Программы двойных дипломов – это программы, которые позволяют за период обучения освоить две образовательные программы в вузах-партнёрах и получить два диплома о высшем образовании. Если ранее эти программы были популярны среди российских вузов, то в последнее время такие образовательные альянсы чаще всего наблюдаются между российскими и зарубежными вузами. Особенностью таких объединений является сопоставимость и синхронизация образовательных программ, в основе которых лежит договор между образовательными учреждениями и согласованный учебный план. Чаще всего обязательным условием являются следующее: продолжительность обучения в каждом из вузов-партнёров совпадает, при этом часть обучения (семестр или год) студенты обучаются в вузе-партнёре. Для ВУЗов России программы двойных дипломов позволяют повысить их конкурентоспособность в международном образовательном пространстве, внедрить инновационные методики преподавания, использовать зарубежные системы контроля качества образования. Чаще всего программы двух дипломов реализуются на уровне магистратуры, и дают возможность получения двойного или совместного диплома. В российской практике программы двух дипломов встречаются в различных областях знаний, однако наиболее распространённые и востребованные – это программы экономического и управленческого плана, которые по оценкам специалистов составляют около 45% [1, с. 58].

Одновременно необходимо принимать во внимание проблемы, стоящие перед российскими вузами при интернационализации:

- Недостаточность финансирования со стороны государства;
- Недостаток необходимого оборудования и программного обеспечения, а также его моральный и физический износ;
- Ограничения по участию в международных программах обмена (например, программы Erasmus+);
- Признание российского образования за рубежом;
- Недостаточность англоязычных программ в российских вузах, на базе которых возможна организация включенного обучения;
- Сложности разработки совместных программ, особенно на уровне бакалавриата, в связи с разницей в сроках обучения в России и Европейских странах;
- Сложности с признанием российскими вузами результатов включенного обучения в зарубежных вузах (значительные расхождения в содержании дисциплин и системах оценок);
- Ограничения на полноценное использование включенного обучения со стороны образовательных стандартов и нормативных актов, касающихся образовательной сферы;
- Проблемы организации практики для иностранных студентов в российских компаниях;
- Недостаточность средств у вузов для привлечения иностранных преподавателей и специалистов;
- Утечка высококвалифицированного преподавательского состава из сферы образования;
- Снижение воспроизводства профессорско-преподавательского состава;
- Сложности привлечения специалистов-практиков к образовательному процессу;
- Низкий уровень языковой подготовки абитуриентов поступающих в российские вузы и отсутствие знания русского языка у иностранных студентов;
- Утечка лучших студентов за границу для обучения в иностранных вузах (особенно это касается уровня магистратуры).

Повышению качества образовательных программ может способствовать следующие факторы и мероприятия:

1. Внесение изменений и дополнений в образовательные программы, реализуемые на русском и иностранном языках:

- Включение в учебные планы дисциплин, способствующих интернационализации, таких как мировая экономика, международные валютно-финансовые отношения, международное право, международные стандарты финансовой отчетности, международная деловая этика и др.;
- Включение в имеющиеся дисциплины тем, отражающих международный опыт развития процессов и явлений;
- Использование новых методик обучения, характерных для зарубежных вузов (проектный и кейсовый методы, групповая работа, интерактивные методики обучения и пр.) [5, с. 165; 6, с. 227];
- Использование примеров из зарубежной практики для расширения кругозора студентов и возможностей правильно интерпретировать особенности экономических процессов и явлений;
- Привлечение иностранных преподавателей и иностранных специалистов для проведения занятий;
- Привлечение отечественных специалистов их иностранных компаний к образовательному процессу (таких как KPMG, INTEL и др);
- Разработка и включение в программы модулей, ориентированных на подготовку специалистов для международных компаний, функционирующих в России и за рубежом;
- Разработка и внедрение междисциплинарных курсов, позволяющих комплексно подходить к формированию компетенций;
- Усиление языковой составляющей в программах, позволяющей усилить знания языка, ознакомить с культурными особенностями стран – партнеров;
- Включение в образовательные программы дисциплины и модули, изучаемые в зарубежных вузах;

- Заключение соглашений между вузами и компаниями (в том числе и иностранными) на проведение практики студентов, что позволит с одной стороны расширить компетенции выпускников, а с другой - повысить привлекательность образовательной программы.

2. Разработка разнообразных программ на иностранных языках для уровней бакалавриата и магистратуры по различным направлениям подготовки (Экономика, менеджмент, финансы и пр.), что позволить повысить академическую мобильность студентов, узнаваемость вуза, и будет способствовать развитию программ включенного обучения и программ двойных дипломов, а также увеличению числа университетов-партнеров.

3. Увеличение мобильности, позволяющее повысить узнаваемость вуза и программы в других странах, а также расширить общекультурные и профессиональные компетенции преподавателей и студентов:

- Привлечение иностранных студентов для обучения на программы, реализуемые на русском и иностранном языках, что будет способствовать укреплению позиций вуза на международном рынке образовательных услуг и созданию благоприятного имиджа;
- Заключение договоров с иностранными вузами по обмену студентами, в том числе активное участие в международных программах обмена (например, программы Erasmus+ Credit Mobility);
- Обмен преподавателями, осуществляющих преподавание на иностранном языке, что позволит усилить обмен знаниями и опытом, а также повысить престиж образовательной программы в целом [8, с. 243];
- Проведение повышения квалификации преподавателей на базе иностранных вузов, либо с привлечением специалистов из зарубежных образовательных учреждений и компаний, что даст возможность внедрять актуальную информацию в образовательный процесс.

4 Создание совместных лабораторий и проведение совместных научных исследований, что может расширить возможности грантовой поддержки исследований и увеличить публикационную активность в международных изданиях, а также осуществлять проведение совместных международных конференций.

Выводы. Подводя итог, хотелось бы отметить, что система высшего образования оказывает непосредственное влияние на развитие экономики и социальной сферы, позволяя активнее интегрироваться в международные экономические процессы, активно конкурировать с зарубежными странами. Она определяет структуру экономики, качество рабочей силы, уровень и качество жизни населения, способствует формированию новых знаний, создает возможности для обмена информацией [2, с. 61]. Развитие экономики невозможно без подготовки высококвалифицированных специалистов, формирование которых зависит от разработки и реализации конкурентоспособных образовательных программ вузами. Интернационализация образования может в значительной степени способствовать созданию и продвижению такого рода программ.

Литература:

1. Бондарева В.В. Программы двойных дипломов в российских вузах: проблемы и перспективы реализации // В сборнике: Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы, Материалы десятой международной научно-практической конференции. - 2015. - С. 56-60.
2. Гоголева Т.Н., Балганбаева А.Т. Конкурентоспособность образовательных программ как способ повышения эффективности в сфере образовательных услуг // Экономика образования. - 2013. - № 1. - С. 61-63.
3. Гриневич Ю.А., Кемаев К.В., Кемаева М.В. Государственная политика России в сфере международного образования как механизм развития реального сектора экономики // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского, – 2011. - № 5-2. – С. 55-60.
4. Основные тенденции развития образования в современном мире. URL: https://www.unipage.net/ru/student_statistics (дата обращения 05.10.2018)
5. Пыхтеев Ю.Н., Виноградова А.В. Игровые технологии как элемент проектно-ориентированного обучения в условиях модернизации высшего профессионального образования // Успехи современного естествознания, - 2015. - № 6. - С. 163-167.
6. Титова Н.Г., Смирнова Т.В. Интерактивные методы обучения в преподавании экономических дисциплин // Инновационные методы обучения в высшей школе сборник статей по итогам методической конференции ННГУ. Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского. - 2016. - С. 226-229.
7. Фокина В.В. Интернационализация высшего образования как фактор конкурентоспособности современных высших учебных заведений // Управленческое консультирование. 2014. - № 11 (71). - С. 108-112.
8. Цвигун И.В. Роль международной деятельности в формировании бренда вуза: опыт факультета мировой экономики и государственного управления байкальского государственного университета экономики и права // Известия Байкальского государственного университета. 2015. - Т. 25. - № 2. - С. 239-247.

Педагогика

УДК 378.2

старший преподаватель кафедры русского и иностранных языков Дахунова Фатима Капланович
Северо-Кавказская государственная гуманитарно-технологическая академия (г. Черкесск)

ФОРМИРОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМ ИЗВИНЕНИЯ КАК КОМПЛЕКСНОГО ЯВЛЕНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В статье описывается формирование различных форм извинения как комплексного явления в английском языке, феномен извинения с позиции коммуникативной и социолингвистики, типы и средства выражения извинения в английском языке в зависимости от места в диалогическом единстве. Языковые средства выражения определяются типом извинения. Извинение бывает прямое и косвенное вне зависимости от типа извинения.

Мы рассмотрели результаты исследования как фрагментарную часть комплексного изучения средств выражения извинения в английском языке. Это во многом определяет сферу практического применения исследовательской работы, материалы которой могут использоваться в курсе современного английского

языка, в спецкурсах по проблемам феномена извинения с позиции коммуникативной и социолингвистики.

Ключевые слова: извинение, диалогическое единство, языковые средства, прямое и косвенное извинение, формирование, феномен.

Annotation. The article describes the formation of various forms of apology as a complex phenomenon in the English language, the phenomenon of apology from the perspective of communicative and sociolinguistics, the types and means of expressing an apology in English depending on the place in the dialogical unity. Language means of expression are determined by the type of apology. An apology can be direct or indirect, regardless of the type of apology.

We considered the results of the study as a fragmentary part of a comprehensive study of the means of expressing an apology in the English language. This largely determines the scope of the practical application of research work, the materials of which can be used in the course of modern English, in special courses on the problems of the phenomenon of apology from the perspective of communicative and sociolinguistics.

Keywords: apology, dialogic unity, language means, direct and indirect apology, formation, phenomenon.

Введение. Как известно, по способам выражения типов извинения английский язык существенно отличается от русского.

В зависимости от типа извинения ответная реплика может отсутствовать, либо присутствовать.

Актуальность темы статьи определяется тем, что формирование глаголов и глагольных словосочетаний со значением извинения недостаточно описано на материале английского языка, а также не изучены систематически их лексико-семантические и прагматические свойства.

Цель работы состоит в том, чтобы классифицировать типы извинения и языковые средства их выражения.

Данная цель определила следующие задачи:

- дать классификацию типов извинения;
- определить причины извинения / предмет сожаления в каждом его типе.

Представленные задачи определили использование в работе методики, включающей в себя контекстно-ситуативный, прагматический и количественный анализы.

Изложение основного материала статьи. В 1981 году появилась работа Ф. Коулмаса "*Poison To Your Soul: Apologies and Thanks Contrastively Viewed"* [5], которая явилась серьезным вкладом в изучение теории извинения. Ф. Коулмас рассматривал извинение (*apologies*) как комплексное явление. Он показал релевантность временной оси для анализа извинения и связанные с ней различные формы извинения.

Давая общую характеристику извинения, он отмечает, что извинение носит реактивный характер. Оно является реакцией на собственное предшествующее либо предполагаемое действие, которое нанесло, нанесло бы или может нанести определенный моральный или материальный ущерб слушающему. Естественно, что действия говорящего рассматриваются слушающим как негативные или нежелательные. Слушающий при этом понимает, что существуют все основания для того, чтобы говорящий сожалел о сказанном либо о содеянном и что предмет сожаления действительно существует.

Ф. Коулмас показал, что предмет сожаления характеризуется значительным разнообразием: это может быть материальный ущерб, нечто вызывающее раздражение, а также причиняющее неудобства. Предмет сожаления может быть предсказуемым и непредсказуемым, содержащим вину и не содержащим вины. Все это предполагает различные типы извинения и, соответственно, различные реакции со стороны слушающего.

Автор различает извинения, которые предшествуют действиям говорящего, называя их *apologies ex ante***.** Предполагаемые действия могут включать обещания, предложения, приглашения и так далее. Но извинения могут и следовать за действиями. Такие извинения он называет *apologies ex post* **-** извинения, приносимые после совершения действий, которые доставили собеседнику неприятность. Предсказуемые вмешательства в нормальный ход событий требуют использования антиципативных извинений, при этом извинение и причина сожаления иногда совпадают. Когда пациенс знает или предполагает, что такое вмешательство нежелательно для собеседника, он предваряет его извинениями.

Например: *Excuse me for speaking it, but I've been talking to Williams and***...** И это правильно, потому что мы не можем что- либо спросить у собеседника, не вмешавшись тем самым в его поведение.

Выражения извинения могут служить маркерами привлечения внимания со стороны собеседника. Независимо от степени неприятности или неудобства, которое несет с собой вмешательство, лучше всего начинать с извинения.

Приведенная характеристика извинения относится к классу извинений, которые предшествуют действиям говорящего. Однако то же самое может быть истинным для извинения, которое следует за действиями со стороны говорящего, имеющих негативные последствия для собеседника. Выбранная при этом формула извинения зависит от серьезности предмета сожаления *(Sorry, I'm sorry, I'm awfully sorry, I'm really terribly sorry, I apologize, please forgive me, etc.).*

Извинение может быть принятым или не принятым, например, *Sorry I'm late* может быть принято, если человек опоздал на вечеринку. Но оно не может быть принято, если человек опоздал на самолет.

Некоторые извинения произносятся в ситуациях, в которых причинение ущерба слушателю является абсолютно неизбежным по объективным причинам и которые находятся за пределами контроля говорящего. Такие случаи наиболее часты в институциализированных контекстах, например, в ситуациях, когда представитель организации должен извиниться за задержку, которую он не может предотвратить. Объявляющий по радио о задержке самолета не чувствует за собой личной вины, не несет личной ответственности за происходящее, он просто выражает сожаление, но не извиняется. Однако, бесспорно, существуют ситуации, в. которых выражение сожаления основано на ответственности за происходящие события, и именно ответственность является основой такого рода извинения.

Ф. Коулмас рассматривает некоторые примеры ответов со стороны собеседника на извинения говорящего. Автор показывает, что, например, в немецком языке *Bitte / Ja bitte* является ответом на интродуктивное извинение. Эти ответные реплики сигнализируют о разрешении на вмешательство и одновременно являются сигналом, позволяющим говорящему сформулировать свое желание (например, выйти). Интересно, что при интродуктивном извинении негативный ответ вряд ли возможен, так как извиняющаяся манера говорящего не оставляет адресату свободы выбора. Ответы на извинение характеризуются различным отношением к содержанию извинения. Они могут быть ответами по существу, а

могут носить формальный характер. Например, если собеседник произносит фразу *For this last time I'll forgive you,* то он принимает извинение, но вместе с тем указывает, данный проступок будет прощен в последний раз. Напротив, ответные реплики *why, no, that's quite all right* являются формальными, минимизируют предмет сожаления. Однако во многих случаях извинение произносится в ситуациях, в которых, как правило, никакой реакции на них со стороны собеседника не предполагается. Это может иметь место в официальных заведениях, в вопросах о разрешении или согласии, и часто такое извинение является вежливой формой проинформировать партнера по коммуникации о своих намерениях.

Интересный анализ извинения проведен в работе Б. Фрейзера "*On Apologizing*" [6]. В этой работе также используется термин apology и употребляется фраза разработать «стратегии извинения» (*strategies of apologizing).*

Б. Фрейзер отмечает, что извинение - это, бесспорно, тип речевого акта. В наиболее чистом виде этот речевой акт может быть реализован с опорой на выражение *I apologize for***...** Действительно, когда говорящий произносит *I apologize for...* не возникает никаких сомнений, что извинение принесено или, по крайней мере, предложено. Конечно, должна ли эта фраза считаться искренним извинением, это уже другой вопрос. В качестве предварительного условия разработки стратегии извинения автор рассматривает предпосылки *правдивости извинения***.** Он отмечает, что извинение может быть проанализировано в двух различных сферах:

1) что мы обычно принимаем за правду у говорящего, когда он извиняется;
2) что должно быть правдой, в связи с чем принесено извинение.

По мнению Б. Фрейзера, существует четыре предположения, которые мы рассматриваем как настоящую причину, по которой извиняется говорящий.

Во-первых, мы предполагаем, что говорящий верит, что некоторое действие А, было совершено до момента разговора. Заметим, что нельзя извиняться, говоря: *"I apologize for not having left by tomorrow",* так как во время разговора не было очевидного акта, за который стоило извиняться.

*Во- вторых***,** мы допускаем, что его действия наносят обиду реципиенту лично. Предложение *I apologize for thinking such fine thoughts about you* никогда не принимается за серьезное извинение, так как мысли не могут обидеть реципиента.

*В-третьих***,** мы полагаем, что говорящий уверен в том, что он, по крайней мере частично, ответственен за проступок. Здесь также можно сказать *I apologize for being born***,** что используется обычно в шутку, а не как серьезное извинение.

И, наконец, *в-четвертых***,** мы полагаем, что говорящий искренне испытывает сожаление за совершенный им проступок, который оскорбил реципиента; такое извинение как *I apologize for stepping on your toe, but I'm not sorry* можно считать, по крайней мере, очень странным.

Таким образом, автор выделяет четыре предпосылки реализации акта извинения:

1) предшествование проступка извинению;
2) нанесение ущерба или оскорбления слушателю;
3) полную или частичную ответственность говорящего за оскорбление;
4) искреннее выражение сожаления по поводу акта, принесшего оскорбление или ущерб слушателю.

Говорящий может нарушить один или более из этих пунктов и тем не менее успешно извиниться, хотя и не искренне. Таким образом, при нарушении одного или нескольких условий говорящим мы можем рассматривать такое извинение как недостаточное, хотя оно не является бесполезным и недействительным.

Впрочем, автор отмечает, что существуют случаи, при которых выражение, обычно используемое как извинение, означает совершенно другое. Один из таких примеров - употребление *Excuse me.* С одной стороны, это выражение может быть использовано как честное намерение извиниться; с другой стороны, оно может быть использовано как просьба. Так, например, выражение *I'm sorry* может иметь значение извинения *(apology),* но может рассматриваться как простое выражение сожаления со стороны говорящего, при этом говорящий не несет никакой ответственности за ситуацию. Примером этого является использование выражения *I'm sorry* при обращении к родственнику усопшего: оно употребляется не как извинение, а как выражение сожаления/соболезнования.

Выражение *Please, let me pay for the damages* при ряде условий также может использоваться как извинение, но оно может употребляться и как простое предложение об оказании помощи пострадавшему человеком, который не имеет никакого отношения к причине ущерба и поэтому не несет никакой ответственности за него, не испытывает чувства вины и не может испытывать чувства сожаления за сопричастность к нанесению материального ущерба.

Мы считаем, что широко используемый Б. Фрейзером глагол *apologize* и его синонимы *(to be sorry, I'm afraid)* в этой работе являются маркерами проступкового, или нефатического извинения, о чем свидетельствуют предпосылки экспликации данного извинения и большинство контекстов их функционирования.

Но как только автор начинает рассматривать природу и контексты функционирования акта извинения на примере *Excuse me***,** он неизбежно приходит к выводу, что извинение может быть не связано с чувством ответственности или вины, и говорящий может даже не испытывать чувства сожаления. Такое извинение, как известно, является этикетным.

Приведенные выше четыре предпосылки реализации акта извинения образуют исходную базу для более детализированной разработки стратегий извинения, от изучения правдивости извинения автор переходит к анализу следующих проблем:

1) что делает человек, когда извиняется;
2) что он говорит, чтобы извиниться.

Существенными условиями извинения являются признание ответственности за совершенный акт и выражение сожаления по поводу ущерба, который возник в результате акта. В качестве правоты своего подхода к решению этого вопроса автор приводит точку зрения Гоффмана. Гоффман писал в несколько ироничной манере, что «когда некто перебивает чью-либо речь, ворует время, убивает его собаку или даже его самого, он неизбежно, так или иначе, должен сказать *I'm sorry* или использовать варианты этого выражения» [7, С. 56].

Б. Фрейзер отмечает, что хотя выражение сожаления со стороны говорящего, бесспорно, является важнейшей стратегией для извинения, тем не менее, существует немало других стратегий:

1) объявление об извинении;

2) констатация чьего-либо обязательства извиниться;
3) выражение готовности извиниться;
4) просьба к слушающему принять извинение;
5) выражение сожаления за проступок;
6) просьба простить проступок;
7) признание ответственности за совершенный проступок;
8) обещание не совершать подобных проступков;
9) выражение готовности компенсации.

Б. Фрейзер одним из первых обратил внимание не только на стратегию извинения пациенса, но и на существующие реакции со стороны агенса. Агенс может отклонить необходимость извинения, сказав, например: *"You didn't have to apologize; I certainly understand"***.** Или агенс может отказаться от серьезных последствий для него из-за совершенного проступка, сказав: *"Well, I wasn't really upset".* Другой приемлемый ответ - оценить заботу говорящего: *"Thanks for your concern".* В то же время, четвертый тип реакции - отвергнуть ответственность говорящего за проступок, сказав, например: *"Well, you really couldn't help it"***,** но на просьбу *"Please, accept my apology"* агенс не может ответить *"I accept your apology".*

Возникает вопрос: почему человек выбирает ту или иную стратегию извинения, первый ответ очевиден - человек искренне сожалеет по поводу своих действий и хочет уладить дело, принеся извинения.

Однако появляется и другая мотивация, отличающаяся от искреннего огорчения, которую мы можем классифицировать как этикетное извинение. В этих случаях говорящий просто выполняет то, чего от него ждут. Такая ритуальная мотивация извинения может рассматриваться как вспомогательный фактор в том случае, когда извиняющийся человек делает это, главным образом, для того, чтобы быстрее решить свою проблему независимо от того, испытывает ли он искреннее сожаление или извинение ожидаемо в данной ситуации.

Б. Фрейзер, таким образом, рассматривает искренние формы извинения, когда человек чувствует за собой вину, и ритуальное извинение, когда лично он не несет ответственности за происходящее. Речь в данном случае идет об институциализированных контекстах извинения, при этом искреннее извинение может быть и фатическим, и нефатическим. Б. Фрейзер, разрабатывая стратегии извинения, указывает и на такие факторы как сущность проступка, ситуация взаимодействия, близкое знакомство участников или их незнание друг друга, на различие пола участников коммуникации. Эти факторы, безусловно, влияют на выбор стратегии извинения, так как они носят со-циолингвистический характер, но Б. Фрейзер на многих этих факторах специально не останавливается. Его работа дает серьезные основания для дальнейшего углубления, расширения спектра, для построения нового варианта стратегии извинения.

Очевидно, что очень сложно провести четкое разграничение между искренним и этикетным извинением; во многих случаях извинение может быть часто мотивировано с двух сторон. Однако для нас главный интерес в изучении использования извинений представляет определение того, играют ли какую-нибудь систематическую и важную роль в выборе стратегии извинения такие факторы, как сущность проступка, серьезность проступка, ситуация взаимодействия, близкое знакомство участников действия, а также различие пола участников.

Б. Фрейзер лишь обозначил возможность социального и социально - лингвистического подхода к изучению извинения, но это важный подход, так как стратегии извинения могут быть интерпретированы в терминах социальной функции языка.

Категория извинения, образуя многоплановую коммуникационную структуру, выполняет очень важную социальную функцию. Среди немногочисленных работ по социальной функции языка можно выделить исследование Н. Норрика, посвященное анализу социальной функции извинения. По Н. Норрику, извинение имеет следующие *функции:*

1) признание говорящим ответственности за то состояние, которое вызвало моральный или материальный ущерб или неприятность у слушателя;
2) просьба о прощении;
3) демонстрация хороших манер;
4) успокоение гнева/возмущения адресата;
5) попытка избежать ловушки.

Приведенный выше список функций извинения, в некоторой мере совпадает с предпосылками реализации акта извинения в системе Б. Фрейзера. Остальные функции извинения дополняют *стратегии извинения* в интерпретации Б. Фрейзера. Из них «демонстрация хороших манер» является элементом коммуникативной вежливости; «успокоение гнева/возмущения адресата» и «попытка избежать ловушки» выражают перлокутивную интенцию пациенса.

И действительно, если присмотреться к обозначенным выше социальным функциям, то можно с очевидностью обнаружить, что в рамках прагма- лингвистики они очень близки к перлокутивным эффектам. Отсюда можно сделать вывод, что приводимые Н. Норриком социальные функции построены по принципу целевого назначения (в прагмолингвистике, как известно, они реализуются в форме перлокутивных эффектов). И, наоборот, перлокутивные эффекты - это реализация социальных и социально-окрашенных личностных целей. Таким образом, Н. Норрик показывает, что социальные измерения извинения достаточно многообразны, но вместе с тем он выделяет два наиболее существенных аспекта:

1) извиняясь, говорящий, как правило, выражает сожаление, но
2) извинение произносится с надеждой быть прощенным или с намерением, чтобы адресат прекратил дело. Поэтому выражение сожаления можно рассматривать как иллокутивный речевой акт, а надежду быть прощенным как перлокутивный акт.

Выводы. Таким образом, Н. Норрик, рассматривая извинение пациенса с позиции социальной функции языка, показывает тем самым, что извинение образует многоплановую коммуникативную структуру. Хотелось бы, однако, отметить, что Н. Норрик исследует внутренние социальные функции извинения (связь извинения с категорией вежливости, установление корреляций извинения с иллокутивными и перлокутивными актами). Вместе с тем, как это уже показал Б. Фрейзер, существуют внешние социальные функции извинения (позиция пациенса и агенса, социальная субординация коммуникантов, их половозрастные особенности, институциализированные / неинституциализированные контексты коммуникации, фатическая, нефатическая коммуникация).

Условия извинения как элемента стратегии пациенса рассматриваются и в работе К. Баррет "*Apologies and Illocutionary Acts*" [4, С. 36]. Она исследует извинение как косвенный иллокутивный акт, который придает извинению косвенный, непрямой характер. Непрямой характер извинений определяется тем, что они встроены в другие иллокутивные акты, в частности, в просьбы об извинении. К. Баррет рассматривает пять истинных условий извинения:

1) говорящий сожалеет о действии, за которое он извиняется;
2) говорящий признает ответственность за действие;
3) слушающему был причинен вред, или он был оскорблен этим действием;
4) действие было неоправданным в данных обстоятельствах;
5) говорящий обязан извиниться при необходимых условиях.

Все приведенные выше условия прочерчивают круг косвенных извинений. На примере глагола *apologize* автор показывает различие между прямым и косвенным извинением. Высказывание *I apologize for losing my temper* является прямым извинением, а высказывание *I want to apologize for losing my temper* - косвенным извинением. Вместе с тем, она полагает, что *I'm sorry* даже может рассматриваться при определенных условиях и как прямое, и как косвенное извинение. По мнению К. Баррет, высказывание *I'm sorry for not calling* является идиоматизированным и, следовательно, прямым извинением с точки Зрения плана содержания этого высказывания. В то же время, *I'm sorry that I didn't call* может являться только косвенным извинением [4, С. 48].

Литература:

1. Давыденко Л.Г. Формула речевого этикета как предпосылка культуры общения // Классическое лингвистическое образование в современном мультикультурном пространстве: Материалы международной научной конференции Москва - Пятигорск. - Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2004. - С. 204-205.

2. Давыденко Л.Г., Этика речевого общения // Мир на Северном Кавказе через языки, образование и культуру. - 2004: Материалы докладов IV Международного конгресса (Симпозиум IV). - Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2004. - С. 39-40.

4. Barret K. Apologies and Illocutionary Acts. In Downing B.T. Studies in Syntax and Semantics, - Scopil, Univ. S. Cal., 1974. - P. 121-125.

5. Coulmas F. Poison to Your Soul: Thanks and Apologies Contrastively Viewed // Coulmas F. Conversational Routine. - The Hague: Moution, 1981. - P. 70-97.

6. Fraser B. On Apologizing // Coulmas F. Conversational Routine. - The Hague, 1981. - P. 295-273.

7. Goffman E. Remedial Interchangers // E. Goffman. Relations in Public. - N.Y.: Basic, 1971. - P. 95-187.

8. Norrick, N.R, Expressive Illocutionary Acts // Jhl. of Pragmatics. - 1978. - P. 277-291.

Педагогика

УДК: 159.9

доктор психологических наук, профессор Дмитриева Елена Ермолаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования "Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина (Мининский университет)" (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Двуреченская Ольга Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования "Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина (Мининский университет)" (г. Нижний Новгород)

РЕАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА К РАЗВИТИЮ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье представлены результаты теоретико-экспериментального изучения коммуникативно-речевого развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Вербальные средства, используемые детьми в общении с партнером, анализируются с позиций решаемых ребенком коммуникативных задач, реализуемых коммуникативных потребностей.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи (ОНР), коммуникативный подход, потребностно-мотивационная сфера общения, средства общения.

Annotation. The article presents the results of a theoretical experimental study of the communicative speech development of older preschoolers with a general underdevelopment of speech. Verbal means used by children in communicating with a partner are analyzed from the standpoint of the communicative tasks being solved by the child and the communicative needs realized.

Keywords: general speech underdevelopment (ONR), communicative approach, need-motivational sphere of communication, means of communication.

Введение. Важнейшей образующей процесса общения субъектов выступает речь, которая является наиболее емким и выразительным средством коммуникаций.

Большой теоретический и практический интерес представляет категория детей с речевыми нарушениями, у которых в силу базового дефекта нарушатся становления коммуникативных контактов с окружающими. Изучение особенностей коммуникативного развития, возможностей компенсации их коммуникативно-речевой сферы на этапе дошкольного детства позволит оптимизировать процесс социализации детей, успешного включения их в инклюзивные формы обучения.

Изложение основного материала статьи. Концептуальные положения коммуникативного подхода к изучению детей с речевыми нарушениями были определены Р.Е. Левиной, Г.В. Чиркиной. Они научно обосновали необходимость оценки используемых детьми речевых средств в контексте его коммуникаций [3, 4, 5].

В исследованиях, выполненных под руководством Е.Е. Дмитриевой, был реализован коммуникативный подход к оценке речевого развития старших дошкольников с ОНР, а используемые средства общения ребенка (прежде всего, речевые) рассматривались в контексте его актуальных коммуникативных потребностей,

решаемых коммуникативных задач. Результаты данных исследований свидетельствуют о том, что дошкольники с ОНР к старшему дошкольному возрасту не овладевают возрастными формами общения со сверстником. У детей доминирует потребность в ситуативно-деловом сотрудничестве с партнером, а вот потребность в «чистом» общении с партнером только складывается. В общении со сверстником большую роль играют невербальные средства, слова и восклицания, отражающие эмоционально окрашенное отношение к ситуации общения и партнеру, высказывания о действиях, происходящих «здесь и сейчас». Результаты проведенных исследований позволяют сделать вывод о том, что только через обогащение потребностно-мотивационной сферы общения детей, расширение решаемых ребенком коммуникативных задач, обогащение коммуникативных действий можно оптимизировать речевое развитие дошкольников с ОНР [1, 2].

Цель предпринятого нами исследования – реализация коммуникативного подхода к речевому развитию старших дошкольников с ОНР.

Мы реализовали в работе с детьми программу коммуникативного развития старших дошкольников с ОНР.

Задачи программы:

- организация совместной деятельности и формирование субъект-субъектных взаимоотношений в общении с партнером;
- расширение диапазона детских контактов, усложнение коммуникативных задач и коммуникативных действий в общении с партнером;
- формирование конструктивной позиции в решении конфликтных ситуаций.

Основной метод реализации программных задач – это моделирование различных ситуаций общения и взаимодействия детей, позволяющих решать различные коммуникативные задачи (организация игры, управление действиями партнера, оценка поведенческих актов, обсуждение познавательной информации и др.), а также обогащение коммуникативных действий детей (помочь, поделиться, оценить, посочувствовать, разрешить конфликтную ситуацию и др.).

Экспериментальная работа проводилась на базе МБДОУ №36 г. Нижнего Новгорода в течение учебного года. В исследовании приняли участие старшие дошкольники с ОНР III уровня – 35 детей.

По результатам реализации программы коммуникативного развития старших дошкольников с ОНР был проведен контрольный эксперимент.

Его цель – проследить возможности компенсации коммуникативно-речевого недоразвития старших дошкольников с ОНР в специально созданных педагогических условиях. Мы ставили перед собой задачу выявить динамику коммуникативного и речевого развития детей до и после реализации коррекционно-развивающей программы.

Диагностическая программа контрольного эксперимента повторяла программу констатирующего эксперимента. С целью диагностики форм общения со сверстником использовалась методика «Формы общения со сверстником» (Е.О. Смирнова). Для оценки характера и содержания вербальных детских контактов использовалась методика «Особенности высказываний детей 3-6 лет» (Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова).

Представим результаты контрольного эксперимента в сравнении с результатами констатирующего этапа исследования.

С целью диагностики форм общения со сверстником мы моделировали различные ситуации общения партнеров, создавали условия для активизации различных групп мотивов общения у дошкольников: совместные эмоционально-окрашенные игры, ситуации делового сотрудничества, ситуации познавательного общения (рассматривание книг о мире физических явлений) и ситуации личностного общения (обсуждение картинок нравственно-этического содержания).

Результаты диагностического изучения форм общения со сверстником у старших дошкольников с ОНР представлены в таблице 1.

Таблица 1

Доминирующие формы общения со сверстником у детей до и после реализации коррекционно-развивающей программы

Этапы эксперимента / Формы общения	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Эмоционально-практическая форма	9	26	-	-
Ситуативно-деловая форма	22	63	17	48
Внеситуативно-деловая форма	4	11	18	52

Анализ количественных данных свидетельствует о том, что ведущей формой в общении с партнером у старших дошкольников с ОНР стала внеситуативно-деловая форма общения (52% детей). Дети демонстрировали не только способность к деловому сотрудничеству, но и готовность к теоретическому общению с партнером на темы социального и физического мира. 48% дошкольников показали в качестве доминирующей ситуативно-деловую форму общения с партнером. Однако качественно изменилось

коммуникативное поведение партнеров: дети проявляли инициативу в налаживании партнерских отношений, готовность к сотрудничеству, их отличала эмоциональная вовлеченность в действия партнера, признание своих достижений и достижений сверстника.

С целью оценки качественных характеристик коммуникативного поведения дошкольников с ОНР проанализируем, опираясь на оценочную шкалу, динамику используемых детьми средств общения с партнером.

Соотношение вербальных и невербальных контактов детей в общении с партнером в экспериментальных ситуациях представлено в таблице 2.

Таблица 2

Соотношения вербальных и невербальных контактов в общении с партнером у дошкольников с ОНР по результатам реализации программы (%)

Этапы эксперимента / Средства общения	Констатирующий этап	Контрольный этап
Речевые высказывания	58	72
Неречевые высказывания	42	28

По результатам реализации коррекционно-развивающей программы наблюдается динамика в использовании вербальных средств в общении с партнером.

В таблице 3 представлено соотношение ситуативных и внеситуативных контактов детей на разных этапах исследования.

Таблица 3

Соотношения ситуативных и внеситуативных высказываний дошкольников с ОНР по результатам реализации программы (%)

Этап эксперимента / Высказывания	Констатирующий этап	Контрольный этап
Ситуативные	86	62
Внеситуативные	14	38

Увеличение внеситуативных контактов детей свидетельствует о способности дошкольников с ОНР решать различные коммуникативные задачи, о способности общаться с партнером вне конкретной ситуации взаимодействия.

Соотношение социальных и несоциальных высказываний детей в общении с ровесником представлены в таблице 4.

Таблица 4

Соотношения социальных и несоциальных высказываний дошкольников с ОНР по результатам реализации программы (%)

Этап эксперимента / Высказывания	Констатирующий этап	Контрольный этап
Социальные	28	42
Несоциальные	72	58

Количественные данные, представленные в таблице 4, позволяют зафиксировать динамику интересов дошкольников с ОНР к явлениям социального мира, к себе, своим достижениям, к поступкам партнера по общению.

Проанализируем речевые контакты детей в общении с партнером по функции. Количественные данные анализа представлены в таблице 5.

Таблица 5

Особенности речевых высказываний дошкольников с ОНР до и после реализации программы (%)

Этап эксперимента	Констатирующий этап	Контрольный этап
Восклицания	33	10
Просьбы о помощи	17	20
Вопросы	10	16
Высказывания	40	54

По результатам реализации программы уменьшилось количество эмоционально окрашенных возгласов, восклицаний в адрес партнера, возросло количество речевых контактов, реализующих потребности в сотрудничестве с партнером и в познавательном общении.

Соотношение речевых высказываний по содержанию на разных этапах исследования представлено в таблице 6.

Таблица 6

Соотношения речевых высказываний дошкольников с ОНР по содержанию по результатам реализации программы (%)

Этап эксперимента / Высказывания	Констатирующий этап	Контрольный этап
Информативно-констатирующие	82	60
Классификационные	12	21
Оценочные	6	19

По результатам реализации программы у детей уменьшилось количество информативно-констатирующих высказываний, возросло количество классификационных и оценочных высказываний, что может свидетельствовать о способности старших дошкольников с ОНР к вариабельным по содержанию контактам с партнером в ситуациях общения и взаимодействия.

С целью оценки качественных изменений в коммуникативно-речевом развитии детей по результатам реализации коррекционно-развивающей программы мы наблюдали и фиксировали все контакты детей в свободной деятельности, в различных ситуациях взаимодействия с партнером, опираясь на категориальную шкалу (Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова).

Динамика речевых контактов старших дошкольников с ОНР в общении с партнером представлена в таблице 7.

Таблица 7

Категориальный анализ высказываний детей на этапе констатирующего и контрольного эксперимента (%)

Этап эксперимента / Высказывания	Констатирующий этап	Контрольный этап
«Я» высказывания	42	30
«Ты» высказывания	18	26
«Игра» высказывания	29	18
«Мир» высказывания	11	26

Анализ динамики речевых контактов детей свидетельствует об увеличении «Ты – высказываний детей». Дети не только рассказывали о себе, своих впечатлениях, желаниях, результатах познания, но интересовались желаниями и намерениями партнера. В процессе диагностического изучения мы зафиксировали возрастание «Мир - высказываний»: внеситуативно-познавательных и внеситуативно-личностных, свидетельствующих о потребности в теоретическом общении с партнером, о способности к общению вне ситуации взаимодействия.

Наблюдения показали, что в общении с партнером возросло количество решений конфликтных ситуаций партнеров на основе договора (с 10% до 38% всех конфликтных ситуаций).

Таким образом, по результатам реализации коррекционно-развивающей программы:

- обогатилось содержание детских контактов, что свидетельствует о развитии потребностно-мотивационной сферы детей;
- качественно изменился характер и содержание высказываний детей в ситуации взаимодействия с партнером;
- дети продемонстрировали способность к субъективному взаимодействию, способность видеть, слышать, понимать партнера, конструктивно решать возникающие во взаимодействии проблемы.

Выводы. Результаты исследования свидетельствуют об эффективности предложенной нами программы коммуникативно-речевого развития старших дошкольников с ОНР, что позволяет на качественно новом уровне решать задачи организации психолого-педагогической помощи дошкольникам с ОНР, ключевым направлением которой может быть сфера их общения с окружающими.

Литература:

1. Дмитриева Е.Е. Социально-личностное развитие как условие успешной школьной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Мининского университета, 2014. - №3(7). С. 3
2. Дмитриева Е.Е., Двуреченская О.Н. Развитие общения со взрослым и сверстником у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Нижний Новгород: Мининский университет, 2017. – 102 с.
3. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. – М.: Просвещение, 1968. – 368 с.
4. Чиркина Г.В. Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция. Монография: Приморский университет, 2009. – 401 с.
5. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практическое пособие. - М.: Айрис-Пресс, 2007. - 244 с.

Педагогика

УДК: 378.1

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики Дмитриева Степанида Николаевна
Северо-Восточный федеральный университет (г. Якутск);
преподаватель кафедры социальной педагогики Евдокарова Туяра Валеряновна
Северо-Восточный федеральный университет (г. Якутск)

ПОТРЕБНОСТЬ К САМООБРАЗОВАНИЮ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос профессиональной подготовки будущих педагогов. Потребность к самообразованию раскрывается как один из факторов профессионально-личностного становления будущих педагогов.

Ключевые слова: самообразование, познавательная потребность, педагогическая деятельность, профессионально-личностное становление, педагог.

Annotation. The issue of professional training of future teachers is covered in the article. The necessity of self-education is revealed as one of the factors of the professional and personal development of future teachers.

Keywords: self-education, cognitive need, teaching activity, professional and personal development, teacher.

Введение. На современном этапе развития образования, школе нужны конкурентоспособные, мобильные, креативные учителя, способные всесторонне развиваться и совершенствоваться. В Федеральном Законе «Об образовании» главной задачей профессионального образования является «приобретение обучающимися в процессе освоения основных профессиональных образовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенции определенных уровня и объема, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и выполнять работу по конкретным профессии и специальности». Для решения данной задачи необходимо обратить внимание на возможности самой личности, то есть развитие в себе способности к самообразованию. Для раскрытия своего потенциала будущий педагог в образовательном процессе учится обладать навыками планирования и оценивания своих жизненных и профессиональных перспектив, необходимых в будущей педагогической деятельности. Исходя из этого, перед высшими учебными заведениями стоит задача изменить подходы к профессиональной подготовке будущих педагогов, отвечающих современным требованиям. Успешность в педагогической деятельности прежде всего зависит от самообразования, саморазвития личности и определяется психологическими, интеллектуальными показателями каждого человека.

Самообразование как социально-педагогическая проблема направлена на удовлетворение потребностей в повышении научного и профессионального уровней, способности и готовности к саморазвитию, самообразовании. Способность формирования навыка самообразования характеризуется высоким уровнем мотивационного, ориентационного и оценочного критериев; наличием таких качеств личности, как потребность в знаниях, возможность высказать свою точку зрения, умение самостоятельно мыслить, умение самостоятельно добывать новые знания, способность достижения педагогической цели и высокого результата, готовность к профессиональной деятельности рассматривается активностью будущих педагогов к целенаправленной деятельности и основывается на усвоении знаний, конкретных умений.

Изложение основного материала статьи. Понятие «самообразование» в различных словарях трактуется по-разному. Так, в словаре русского языка С. И. Ожегова самообразование определяется как

«приобретение знаний путем самостоятельных занятий вне школы, без преподавателя». В современной педагогической литературе самообразование рассматривается «…как личностно и профессионально значимый процесс в целенаправленной деятельности личности по непрерывному самоизменению, сознательному управлению своим развитием, выбору целей, путей и средств самосовершенствования, способствующий осмыслению собственной самостоятельной деятельности, являющийся средством самопознания и самосовершенствования» [6].

Многие отечественные исследователи дают разные определения самообразования. Так, А.К. Бушля считает, что «самообразование – это организованное приобретение знаний, основанное на систематической самостоятельной работе» [7]. Наиболее близкое определение выдвинул Л.С. Колесник, «самообразование – это целенаправленная, систематическая, познавательная деятельность человека, в процессе которой он самостоятельно пополняет и совершенствует свои знания и умения» [3].

Наиболее полно описал идею самообразования Д.И. Писарев. Он подчеркивал, что с каждой новой ступенью образования возрастает значение самодеятельности обучаемых в приобретении знаний. Писарев описал непрерывное самообразование, которое должно начинаться в школе на самых разных ступенях обучения и продолжаться на протяжении всей жизни человека. Оценивая его взгляды на самообразование мы отметим, что в свое время Писарев способствовал развитию педагогической мысли, внес значительный вклад в разработку многих вопросов педагогики.

По вопросам самообразования П.П. Блонский указывает на необходимость обучения студентов самообразованию, научить их самостоятельно добывать новые знания [1].

Нам импонирует мнение С.В. Юдаковой о том, что «самообразование — самостоятельная познавательная деятельность человека, которая включает в себя следующие компоненты: целенаправленную самореализацию на основе внутренней свободы личности; удовлетворение потребностей в социализации; продуктивную часть личности на основе осознания познавательных потребностей; специально организованную самодеятельную систематическую познавательную деятельность по достижению целей, связанных с личностным развитием» [8].

Для успешной педагогической деятельности будущие педагоги должны осознать значимость организации самообразования. Мы считаем, что развитие потребности самообразования личности педагога должно исходить от своих внутренних мотивов и потребностей современного общества. В основном у студентов доминируют внутренние мотивы, которые выступают в качестве самовыражения, самораскрытия, самоорганизации. В результате чего происходит закрепление полученных теоретических знаний и повышение уровня первичных профессиональных навыков.

На основе изучения научно-теоретической литературы по проблеме самообразования нами выявлены основные качества личности, которые необходимы для профессионально-личностного становления будущих педагогов: потребность, способность, готовность. Из перечисленных выше качеств наиболее важным в деятельности педагога является познавательная потребность.

Потребность возникает и развивается в процессе деятельности. Важным условием является переход от репродуктивной к творческой деятельности, когда студент становится на путь самоорганизации и самообразования. Основой самообразования выступает продуктивная или поисковая деятельность. Предметом является мотив. Лишь по мере осознания человек понимает, что он хочет.

А.М. Матюшкин считает: «познавательные потребности вызывают у человека необходимость постоянного, целенаправленного самообразования, не завершающегося по достижении результата (цели самообразования), а продолжающегося каждый раз на новом витке продуктивной активности, формируя новые мотивы, порождая новые проблемы и поиски их решения. Продуктивная активность является показателем способности человека к саморазвитию и самообразованию, причем возможности саморазвития личности, выступающие как готовность к самообразованию, возникают при достижении достаточно высокого уровня теоретического развития и при наличии мотивации. Общим показателем возможности к саморазвитию и самообразованию является постановка человеком вопроса и проблемы, определяющих необходимость поиска, самостоятельного открытия или приобретения в форме самообразовательной системы новых знаний» [3].

Особый вклад внесли зарубежные исследователи. Социалист-утопист Роберт Оуэн (1771-1858) сделал первые попытки теоретически обосновать необходимость самообразования рабочих, соединить теорию с практикой. Под его руководством открывались вечерние школы, клубы для взрослых, где проводились беседы, читались лекции. Он считал, что перестроить общество можно путем всестороннего развития человека, общественного воспитания.

В работах немецкого педагога А. Дистервега отражается разработка системы принципов и правил обучения, касающихся деятельности учителя и ученика. «Развитие и образование ни единому человеку не могут быть даны или сообщены, — писал знаменитый немецкий педагог Адольф Дистерверг (1790—1866). — Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением». Поэтому самообучение, самообразование, саморазвитие — средства и одновременно результаты образования [2].

С целью изучения уровня сформированности потребности в самообразовании нами проведено исследование среди студентов педагогического института. При проведении диагностических тестов мы опирались на личностный и знаниевый подходы. Личностный подход в учебной деятельности раскрывает сущность самой личности: с одной стороны, личность влияет на процесс и результат деятельности, а с другой стороны формирует самость в процессе учебной деятельности и приобретения профессиональных навыков. Источниками развития личности являются внутренние потребности и возможности, также внешние условия, в которых формируется сама личность.

Особенностью знаниевого подхода прежде всего является работа над собой. В процессе учебной деятельности меняется сама личность, ее отношение к будущей профессии, проявляются качества педагога и идет дальнейшее развитие профессиональных умений и навыков.

Этот подход подразумевает активность личности, представляющую устойчивое стремление и способность к овладению знаниями и способами педагогической деятельности. Осознанная целенаправленная активность оказывает влияние на результаты деятельности. Характерными отличительными признаками активности являются умственные, физические, волевые усилия будущего педагога, его сознательное отношение к учебе и стремление раскрыть свои потенциальные способности. На

основе их активности происходит формирование навыков самообразования, направленный на собственное развитие.

По полученным результатам выявлено, что в экспериментальной группе – на 1 курсе обучения, высокий уровень потребности в самообразовании наблюдается у 24 студентов, что составляет 64,9 %. Это связано с тем, что выпускники школ заинтересованы в получении знаний, наблюдается быстрая адаптированность в новых условиях. Средний уровень саморазвития наблюдается у 9 студентов, что составляет 24,3%. Это объясняется тем, что некоторые студенты поступили в институт не по своему желанию, испытывают трудности в адаптации. Низкий уровень наблюдается у 4 студентов (10,8%). Эти студенты пассивны в учебном процессе, испытывают затруднения по некоторым дисциплинам, прогуливают учебные занятия, не выполняют самостоятельные работы и задания, что связано с новыми условиями жизни.

В контрольной группе высокий уровень потребности в самообразовании составил 59,6% (31 студент), это связано с тем, что в данной группе обучаются в основном выпускники колледжей. В институт поступили целенаправленно, по нашим наблюдениям у многих студентов высокая мотивация, стремление углубить свои знания, умения и навыки, развито чувство ответственности. Средний показатель наблюдается у 17 студентов, что составляет 32,7%, низкий уровень показывает нежеланием учиться, получить профессию педагога у 4 студентов (7,7%). В целом, студенты контрольной группы знают содержание педагогической профессии и адаптацию проходят безболезненно.

По результатам полученных данных на начальном этапе выявлено, что у контрольной и экспериментальной групп показатели уровня потребности в саморазвитии чуть выше среднего, что означает желание повысить свое саморазвитие, дальнейшее продвижение в подготовке. Есть и такой показатель, как у некоторых первокурсников наблюдается не заинтересованность в педагогической деятельности и в дальнейшем не планируют работать в системе образования. Но с другой стороны, в период адаптации, как выше уже говорилось, большая половина студентов сталкиваются с мотивационными, коммуникативными, психологическими, эмоциональными, этическими проблемами, что подтверждается в полученных результатах. В диаграмме 1 показаны результаты контрольной и экспериментальной групп.

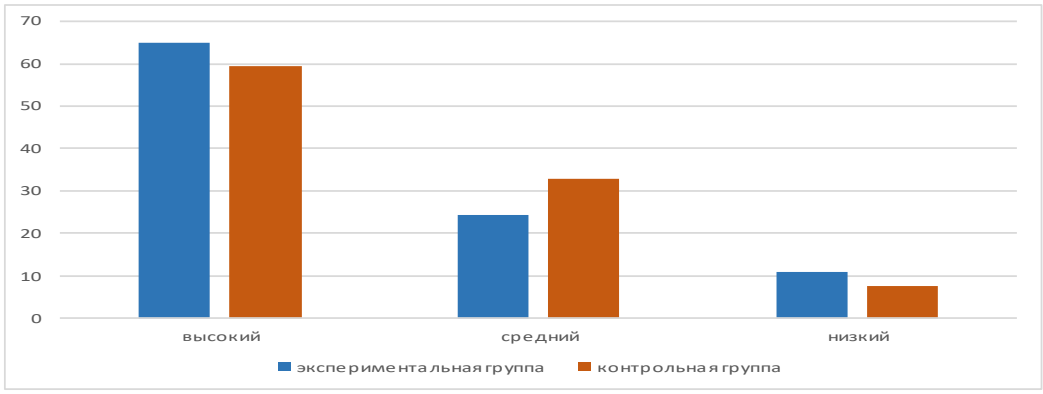


Диаграмма 1. Результаты диагностики реализации потребности в самообразовании (на начальном этапе)

После проведения теста при беседе со студентами обсуждались вопросы «Считаете ли Вы себя человеком, который работает над собой?» и «Необходимо ли это качество для педагога?». Во время беседы будущие педагоги активно обсуждали вопросы, касающиеся профессионально-личностного становления, о путях и способах развития личности педагога, студента. После беседы в контрольной группе составлен дневник самонаблюдения, где в течение двух лет будут фиксировать достижения во время учебной и внеучебной деятельности, также в период прохождения практики. В конце беседы студенты рефлексировали свои возможности и способности через схему «Что я хочу?», «Что я могу?» и «Что я умею?».

Первый феномен «хочу» представляет собой осуществление необходимых требований к учебной деятельности. Второй – включение в учебную деятельность через возникновение внутренней потребности студента. Третий – выработка внутренней готовности к учебной деятельности.

На этом этапе обучения будущим педагогам предлагаем разработать модель современного педагога, в основе которой должны отражаться отношение педагога к своей профессии, отношение к обучающимся. Эта модель используется ими в период прохождения практик в летних лагерях, общеобразовательных школах. По результатам практики разработанная модель будущих педагогов может меняться по усмотрению.

На заключительном этапе по тесту «Реализация потребности в самообразовании», полученные результаты на 4 курсе показывают, что в экспериментальной группе у 29 студентов уровень потребности в самообразовании повысился по сравнению с начальным этапом результат на 13,5%, что составил 78,4%. На пороге выпуска, у студентов 4 курса сформирована личностная направленность, желание продолжить учебу в магистратуре. Они осознают необходимость в постоянном самообразовании, повышении квалификации. Средний уровень потребности в саморазвитии наблюдается у 7 студентов (18,9%), низкий уровень у одного студента (2,7%).

У контрольной группы высокий уровень потребности в самообразовании наблюдается у 33 студентов, что составляет 67,3%, по сравнению с начальным этапом вырос на 7,7%. У будущих педагогов на контрольном этапе сформированы способности к развитию саморегулированию своего личностного становления, прослеживается внутренняя активность. Средний уровень у 16 студентов, что составил 28,9%, низкий уровень – 3,8%. У студентов данной группы повышение уровня потребности в саморазвитии определяется тем, что во время учебы в педагогическом институте овладели теоретическими знаниями, умениями и навыками, и по окончании планируют работать в общеобразовательных школах.



Диаграмма 2. Контрольный этап диагностики «Реализация потребности в самообразовании»

Выводы. Сравнительный анализ показателей уровня потребности в саморазвитии экспериментальной и контрольной групп выявил, что будущие педагоги на выпуске имеют потребность в дальнейшем обучении, в развитии своих личностных и профессиональных качеств, а также определяется их готовностью к педагогической деятельности. Средний и низкий уровни означают, что студенты, возможно, самокритично относятся к своим знаниям, умениям, не научились применять их в своей деятельности, не стремятся к творческой активности и самостоятельности (диаграмма 2).

Мы обратили внимание на то, что у контрольной группы студентов снижение потребности в самообразовании наблюдается из-за того, что происходит эмоциональное выгорание, но тем не менее осознают необходимость повышения уровня образования. Напротив, у выпускников школ мотивация к учебе усиливается, они видят согласованность получения знаний и результата профессиональной подготовки к педагогической деятельности.

Таким образом, потребность к самообразованию является основным фактором профессионально-личностного становления будущих педагогов, так как удовлетворение потребностей будущего педагога в образовательном процессе способствует к раскрытию внутренних возможностей, самореализации, самостоятельному решению педагогических целей и задач.

Литература:

1. Блонский, П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2-х т. Т.1 / П. П. Блонский. – Москва: Педагогика, 1979. – 304 с.
2. Дистервег, А.А. Избранные педагогические сочинения / А.А. Дистервег. – Москва, 1956. – 374 с.
3. Колесник, Л. С. Развитие потребности в самообразовании у старших школьников [Текст]: Автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Краснояр. гос. пед. ин-т. - Красноярск: [б. и.], 1968. - 22 с.
4. Матюшкин, А. М. Психологические основы готовности личности к самообразованию / А. М. Матюшкин // Проблемы непрерывного образования в современных условиях социального прогресса и НТР: (материалы 1-й Всесоюз. конф.). – Москва, 1981. – С. 39.
5. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. М. Митина. – Москва: Академия, 2004. – 320 с.
6. Ожегов, С. И. Словарь русского языка: ок. 53000 слов / С. И. Ожегов ; под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – Москва: ОНИКС 21 век: Мир и Образование, 2004. – 1200 с.
7. Очерки педагогики [Текст] / ред.: А. Г. Ковалёв, А. К. Бушля, Н. В. Кузьмина. - Л.: ЛГУ, 1963. - 312 с.
8. Юдакова, С. В. Профессионально-педагогическое самообразование: учеб. пособие / С. В. Юдаков. – Владимир: ВГГУ, 2010. – 131 с.

Педагогика

УДК

старший преподаватель Дьячковская Мотрена Давидовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова" (г. Якутск);
заведующий кафедрой геометрии и методики преподавания математики физико-математического факультета, директор института педагогики и психологии, доктор педагогических наук, доцент Тарасова Оксана Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева» (г. Орёл)

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЙ РЕГИОНАЛЬНЫЕ, НАЦИОНАЛЬНЫЕ И ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

Аннотация. В статье рассматривается проблема определения сущности и содержания понятий региональные, национальные и этнокультурные особенности обучения математике учащихся общеобразовательных школ. Отмечается, что в нормативно-правовых документах федерального и регионального уровней используются два разных понятия «потребности» и «особенности». На основе анализа основополагающих терминов предложены авторские подходы к трактовке исследуемых понятий. Представлена геометрическая иллюстрация иерархии рассматриваемых понятий согласно изображению

понятий в формальной логике. Определено содержание региональных, национальных и этнокультурных особенностей обучения математике учащихся школ коренных малочисленных народов Севера.
Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт, региональные, национальные и этнокультурные особенности обучение математике, этнорегиональные особенности, коренные малочисленные народы Севера.
Annotation. In article considered the problem of determination of essence and the maintenance of concepts regional, national and ethnocultural peculiarities of training in mathematics of pupils of comprehensive schools is considered. It is noted that in standard and legal documents of federal and regional levels are used two different concepts «requirements» and «features». On the basis of the analysis of fundamental terms author's approaches to interpretation of the studied concepts are offered. The geometrical illustration of hierarchy of the considered concepts according to the image of concepts of formal logic is presented. Determined content of regional, national and ethnocultural peculiarities of teaching in mathematics of the studying schools indigenous ethnic groups of the North.
Keywords: Federal state educational standard, regional, national and ethnocultural peculiarities teaching in mathematics, ethnoregional features, indigenous ethnic groups of the North.

Введение. В правовых и нормативно-методических документах Российской Федерации и Республики Саха (Якутия) проблема учёта региональных, национальных и этнокультурных потребностей и особенностей указывается как важнейший аспект совершенствования системы образования в национальных школах. Так, федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования разработан с учётом региональных, национальных и этнокультурных потребностей народов России [13]. К полномочиям органов государственной власти Республике Саха (Якутия) в части обеспечения качества общего образования относятся разработка и реализация региональных, национальных и этнокультурных особенностей через содержание предметов и курсов [5]. Однако во всех этих документах не даются конкретные определения этим понятиям, возникает необходимость в выявлении их сущности и уточнении содержания.

Следовательно, в нормативно-правовых документах федерального и регионального уровней используются два разных понятия потребности и особенности. Ниже рассмотрим каждый из них по отдельности.

По мнению В.А. Гусева для повышения эффективности учебно-воспитательной работы существенное значение имеет выявление определенных типологических групп учащихся со схожими чертами личности, возможностями и способностями. Учителю нужно знать существенные типологические черты, которые являются характерными для той или иной группы учащихся [4, с. 201]. В этой связи интересно исследование В.Х. Нерадовского и Э.В. Нерадовской. Исследователи утверждают, что «к учащимся различных этнических групп требуется неодинаковый подход при организации учебного процесса». Связывают это с тем, что любому народу свойственна своя природо-сообразная психология восприятия внешнего мира, особенный менталитет, образ жизни, способ мышления, склад ума, мировосприятие [10, с. 32].

Таким образом, возникает необходимость в выявлении сущности и уточнении содержания этих понятий.

Изложение основного материала статьи. Прежде чем перейти к рассмотрению исследуемого явления проясним понятийный аппарат в отношении основополагающих терминов «потребность», «особенность», «регион», «нация», «этнос» и «этнокультура».

В понимании термина «потребность» существует несколько подходов. В рамках исследования под потребностью будем понимать «нужду или недостаток в чем-либо необходимом для поддержания жизнедеятельности организма, человеческой личности, социальной группы, общества в целом» [14].

Под термином «особенность» понимают характерное, отличительное свойство, кого или чего-нибудь. Иногда под особенностью понимают «характерную черту», «специфическое свойство», «отличительный признак», «своеобразие» и «самобытность». При осмыслении сущности и содержания национальных, региональных и этнокультурных особенностей, мы будем опираться на эти значения.

В современной науке нет чёткости в определении понятия «регион». В одних источниках делается акцент на географические признаки, в других внимание заостряется на его многоаспектность, в-третьих, на первый план выносятся связи, интегрирующие несколько территорий. Методисты исторического образования Е.Е. Вяземский и О.Ю. Стрелова, обобщая различные подходы к определению понятия «регион», выстроили систему его характерных свойств и изучили последовательность их нарастания. Так, системообразующим фактором понятия «регион» является геоэкономическое истолкование, социологи уточняют общественную составляющую данного определения, политики сложившееся определение дополняют своеобразием политических условий [3].

Таким образом, под регионом мы будем понимать «самостоятельную пространственно-географическую, административно-территориальную, институционально-политическую, экономическую, социальную, историко-культурную, этническую и демографическую величину» [11, с. 333-334].

В образовательной политике Российской Федерации, как и в других полиэтнических странах, официально сосуществуют два подхода в определении термина «нация»: во-первых, как согражданство, объединенная совокупность граждан одного государства; во-вторых, в отечественной науке – как ступень в историческом развитии этноса как этнической общности [5, с. 2].

Исходя из полиэтничности, полиязычности и поликультурности нашей страны, мы сосредотачиваем внимание на втором аспекте трактовки нации как «этнонации». В культурологии под этносом понимают «исторически сложившуюся устойчивую группу людей (племя, народность, нация), говорящую на одном языке, признающую свое единое происхождение, обладающую единым укладом жизни, комплексом обычаев, традиций и отличающуюся всем этим от других народов. Культурная общность членов этноса обусловливает их психического склада» [15].

Заметим, что в определении подчеркивается зависимость психического склада членов этноса от культурной общности. Однако психический склад детерминируется не только социокультурной средой, но и во многом зависит от физиологического строения организма. Также следует отметить, что в определении указывается на «единое происхождение членов группы», то есть на биологическую общность.

Согласно отечественному психологу В.Г. Крысько компоненты психологии нации обычно называют национально-психологическими (этнопсихологическими) особенностями (далее – этнопсихологические особенности), подразумевая, что они «характеризуют своеобразие протекания психических процессов и

состояний, специфику взаимодействия, взаимоотношений и общения представителей конкретных этнических общностей» [7, с. 56].

Ю.И. Семенов относительно понятия «этнос» пишет следующее: «Существование этноса предполагает наследование… Этническая общность в своей основе есть общность происхождения, этнос есть совокупность людей, имеющих общую плоть и одну общую кровь, каждый этнос – особая порода людей». Обобщая эти рассуждения философ, делает вывод, что социальная по своему существу общность людей осознается как общность биологическая. Что находит свое отражение в этимологии слова «народ» (от «род», «рождать», «порождать»), которым в обыденном языке именуют этнос.

Автор выделяет два вида наследования: 1) наследование биологическое, через посредство генетической программы, заложенной в хромосомах, наследование телесной организации; 2) наследование социальное, передача культуры от поколения к поколению. В первом случае принято говорить о наследственности, во втором – о преемственности [12].

Обобщая сказанное, выделим признаки, по которым характеризуется этнос: общность культуры, общность языка, общее самоназвание, этническое самосознание, психический склад и общность происхождения (биологическое наследование). Необходимо отметить что, единый образ жизни, традиционные занятия и культура во многом обуславливаются природно-климатическими и географическими условиями. В этом аспекте относительно этнического ядра (основной части этноса компактно живущей на определенной территории) актуально говорить и об общности территории.

Под «этнокультурой» будем понимать «совокупность традиционных ценностей, отношений и поведенческих особенностей, воплощенных в материальной, духовной, социальной жизнедеятельности этноса, сложившихся в прошлом, развивающихся в исторической социодинамике и постоянно обогащающих этнической спецификой культуру в различных формах самореализации людей» (А.Б. Афанасьева) [1, с. 80].

Таким образом, анализ содержания понятий регион, нация, этнос и этнокультура показал, что: 1) нация (этнос) в структуре определения понятия регион входит как «этническая и демографическая величина»; 2) этнос предполагает два вида наследования – биологическую и социальную. Этнокультура это и есть социальное наследование или преемственность.

Исходя из этого, сделали вывод, что понятие региональные особенности (потребности) содержит понятие национальные особенности (потребности), а последний в свою очередь – этнокультурные особенности (потребности). Но в рамках исследования в целях удобства мы их условно разграничили, выделяя содержание каждого.

Итак, под региональными, национальными и этнокультурными потребностями обучения понимаем:

1) Региональные потребности обучения – исторически сложившееся своеобразие школ малочисленных народов Севера удаленность, разобщенность, труднодоступность, малокомплектность, малочисленность детей в классах, отсутствие в учебных помещениях естественного освещения обуславливает потребность: в близости места учебы к месту жительства или работы родителей; в планировке учебных помещений (в кочевых школах); в хорошей мебели и оборудовании; нормального температурного режима, освещения.

2) Национальные потребности обучения – определяют потребность учёта в учебном процессе ряда психофизиологических особенностей и менталитета детей народов Севера.

3) Этнокультурные потребности обучения – предполагают тип усвоения учебной информации и создают необходимые акценты в ее восприятии. Общеизвестно что, восприятие информации сквозь призму своей национальной культуры свойственно каждому индивиду. Другими словами этнокультурные потребности – это потребности в праве получения учебной информации, таким образом, которым она будет воспринята наиболее естественно.

На основе теории иерархии потребностей А. Маслоу («от низших к высшим») их условно можно представить в виде пирамиды (рис. 1):



Рисунок 1. Иерархия региональных, национальных и этнокультурных потребностей

Под региональными, национальными и этнокультурными особенностями обучения математике будем понимать следующее:

1) ***региональные особенности*** обучения математике – это характерные черты региона, рассматриваемые в контексте следующих особенностей (по классификации Ф.Ф. Харисова): исторических и национально-культурологических; природно-географических; социально-географических; социально-демографических; социально-экономических; экономических отраслей региона, промышленные и сельскохозяйственные производства; административно-политических; политических [15];

2) ***национальные особенности*** – это специфические свойства народа, влияющие на усвоение математических знаний, умений и навыков и проявляющиеся:

- в характерной деятельности различных физиологических систем организма *(этнофизиологические особенности);*

- в своеобразном протекании психических процессов и состояний, специфике взаимодействия, взаимоотношений и общения *(этнопсихологические особенности)*;

3) ***этнокультурные особенности*** – это отличительные признаки народа, определяющие специфику структурирования и представления учебной информации в процессе обучения математике, и проявляющиеся в самобытных традиционных ценностях, отношениях и поведенческих особенностях, воплощенных в материальной, духовной, социальной жизнедеятельности этноса.

Считаем возможным рассмотреть эти понятия с точки зрения формальной логики. В логике каждое понятие имеет объём и содержание. Под объёмом понимается «все другие мыслимые понятия, для которых исходное понятие может служить определяющей категорией. Содержание понятия составляет совокупность всех его признаков, отличающих данное понятие от других» [8, с.21].

Согласно данной теории понятия «регион», «нация» и «этнокультура» служат абстрактными категориями. В процессе изучения появляются новые особенности их содержания и объёма. Именно по этим причинам им трудно дать точное определение. Иерархия рассматриваемых понятий согласно изображению понятий в формальной логике может быть изображена в виде вложенных прямоугольников (рис. 2):

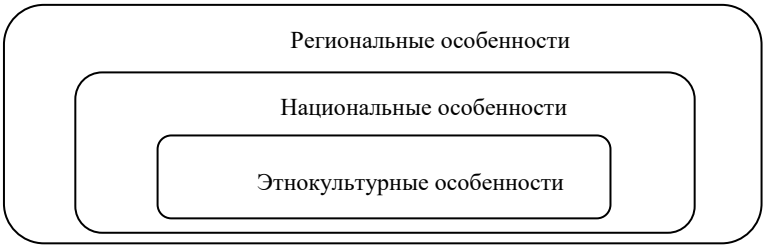


Рисунок 2. Иерархия вложенности понятий региональные, национальные и этнокультурные особенности обучения математике

В настоящее время в научно-педагогической литературе достаточно широко используются такие понятия, как «этнорегиональные особенности» «этнорегиональное образование», «этнорегиональная среда», «этнорегиональный подход» (А. Ю. Белогуров, Ф.Ф. Харисов, А.М. Цирульникова, Г.Н. Швецова и др.).

В.В. Мирошниченко, на основе анализа этих работ, делает вывод, что категория «этнорегиональное» выстраивается, прежде всего, как интегративное, производное от всего того, что касается истории, культуры, психологии, педагогики всех проживающих в регионе этносов, и коренных, имеющих многовековую историю, и пришлых, чья культура не менее ценна в общеисторическом и мировом контексте [9, с. 53]. Следовательно, отталкиваясь от такого подхода к пониманию термина «этнорегиональное», в обучении математике его можно использовать в качестве синонима категории «региональное, национальное и этнокультурное» в совокупности.

Анализ исследований, посвященных изучению северных этносов, позволяет выделить особенности обучения учащихся школ малочисленных народов Севера, которые обобщены на основе таблицы 1.

Таблица 1

<table>
<tr><td colspan="3">Особенности обучения учащихся школ малочисленных народов Севера</td></tr>
<tr><td>Региональные особенности</td><td>Национальные особенности</td><td>Этнокультурные особенности</td></tr>
<tr><td>1. Удаленность от крупных научно-методических центров</td><td rowspan="2">1. Этнофизиологические особенности (деятельность различных физиологических систем организма: головного мозга, центральной нервной системы)</td><td>1. Этносоциальная среда (условия проживания)</td></tr>
<tr><td>2. Разобщенность микрорайона обслуживания</td><td>2. Этнокультурный опыт (самобытная культура, жизнедеятельность и образ жизни)</td></tr>
<tr><td>3. Малокомплектность школы</td><td rowspan="2">2. Этнопсихологические особенности (своеобразие протекания психических процессов и состояний, специфика взаимодействия, взаимоотношений и общения)</td><td>3. Этнопедагогические традиции</td></tr>
<tr><td>4. Взаимодействие жизни школы с природой и традиционной хозяйственной деятельностью</td><td>4. Этнофилософские взгляды (традиционное мировоззрение, связь с окружающей средой)</td></tr>
</table>

Перечисленные факторы функционируют и взаимодействуют в учебно-воспитательной деятельности, в частности, обучения математике. Национальное своеобразие детей северных народов проявляется в их физиологии и психологии. Особенности материальной жизни, своеобразие исторического развития, суровые природно-климатические условия обуславливают схожие интеллектуальные характеристики детей северных народов. У них специфическая деятельность различных физиологических систем организма, восприятия, мышления, памяти, а также особенный жизненный опыт, знания, мотивы, интересы, способности, склонности и ценностные ориентации.

Выводы. Таким образом, нами уточнены сущность и содержание понятий региональные, национальные и этнокультурные особенности обучения математике учащихся общеобразовательных школ. Изучение типологических черт северных детей может явиться основой повышения эффективности обучения математике. Учителю школы малочисленных народов Севера необходимо иметь представление об указанных в документах особенностей обучения учащихся, и на этой основе подбирать соответствующую методику.

Литература:

1. Афанасьева, А. Б. Формирование этнокультурной компетентности в системе высшего педагогического образования [Электронный ресурс] / А. Б. Афанасьева // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2007. – №30. – Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-etnokulturnoy-kompetentnosti-v-sisteme-vysshego-pedagogicheskogo-obrazovaniya, свободный (дата обращения: 27.07.2018).

2. Большой толковый словарь по культурологии [Текст]: справочное издание / Б. И. Кононенко. – Москва: АСТ: Вече, 2003. – 511 с. – Автор на обл. не указ.
3. Вяземский, Е. Е. Национально-региональный компонент исторического образования: пособие для учителя [Текст] / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – М.: Просвещение, 2008. – 160 с.
4. Гусев, В. А. Психолого-педагогические основы обучения математике [Текст] / В. А. Гусев. – М.: Вербум-М, 2003. – 428 с.
5. Закон «Об образовании РС (Я) от 23.05.1995 З N 59-I п.7 ст. 2.
6. Концепция национальной образовательной политики Российской Федерации [Электронный ресурс]: утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 3 августа 2006 г. №201.-. – Режим доступа: http://inpo-rus.rU/files/1/9/Concept_NEP.pdf. – 21.01.2016, свободный (дата обращения: 11.03.2016).
7. Крысько, В. Г. Этническая психология [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб, заведений / В. Г. Крысько. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 320 с.
8. Леоненков, А. В. Самоучитель UML 2 [Текст]: СПб.: БХВ-Петербург, 2007. – 576 с.
9. Мирошниченко, В. В. Этнорегиональный подход в образовании [Текст] / В. В. Мирошниченко // Вестник ТГПУ. – 2015. – №7(160). – С. 53-58.
10. Нерадовский, В. Х. К вопросу о природосообразном обучении детей Севера [Текст] / В. Х. Нерадовский, Э. В. Нерадовская // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 32-33.
11. Политическая энциклопедия [Текст]: В 2-х т. / Нац. обществ.-науч. фонд; рук. проекта Г. Ю. Семитин; науч.-ред. совет: пред. совета Г.Ю. Семитин. – М.: Мысли, 1999. – Т. 2. – 702 с.
12. Семенов, Ю. И. Производство и общество [Текст] // Социальная философия. Курс лекций. Учебник / Под ред. И. А. Гобозова. – М.: Издатель Савин С. А., 2003. – С. 236-266.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. Утвержден Приказом МОН РФ от 17.12. 2010 № 1897.
14. Философский энциклопедический словарь [Текст] / гл. редакция: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. – М.:Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
15. Харисов, Ф. Ф. Национальная культура и образование [Текст] / Ф. Ф. Харисов; Рос. акад. образования, Поволж. отд-ние. – М.: Педагогика, 2000. – 272 с.

УДК 378:316

аспирантка Евграфова Лариса Егоровна
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт педагогики, психологии и социальных проблем» (г. Казань)

ЦЕЛЬ ЗАНЯТИЯ ЖИВОПИСЬЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ПОИСК НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕДАГОГИКИ

Аннотация. Цель занятия живописью в процессе обучения визуализации рассматривается как имеющие направление в культурологи, отход от классики в результате нового научного, религиозного и художественного мышления.

Ключевые слова: живопись, искусство, визуализация, индивидуализация, культура направление.

Annotation. Purpose of painting in the learning process of visualization is considered as having a direction in cultural. A departure from the classics as a result of the new scientific, religionizm and artistic thinking. Theses about the purpose of painting in the process of learning visualization.

Keywords: painting, art, visualization, individualization, direction, culture.

Введение. В литературе и живописи свойственны обязательно духовная энциклопедичность. Долг художника- запечатлеть то, чего не замечает никто [4] Визуализация может создавать как иллюзию обмана, так отвечать на вопрос: что есть истина ? А мы знаем: «Думанье - есть великое действие». По-моему, в образе Иисуса Христа в мировой живописи сосредоточено «Вечное сияние чистого разума». Меня озадачивает посмотреть на себя глазами любимого человека. Какие мы для Иисуса Христа, очеловеченного бога? Чтобы понять себя, народ и создает своих поэтов – художников. Лактинцинский: «Носить оружие христианам не дозволено, ибо их оружие только истина». Живопись сопереживание и осмысление прожитого. «Пальцами растеряно мудря» (Стравинский). Нам не дано предугадать как наша картина-слово отзовется в сердцах людей и нам сочувствие дается как благодать (по Тютчеву) Живопись как искупление неизвестного современника-художника, что-то вроде исповеди [5].

Изложение основного материала статьи. Все предметы в мире существуют лишь для того, чтобы сравнить их друг с другом. Художественное произведение есть спрессованное знание жизни, знание психологии человека, его тайных бездн души. Арт-пространство живописи есть безграничный космос эмоций. Славя мудрость «Великого перехода» во времени и в пространстве, все вместе: враги и друзья, где стираются наши грани различия перед взором смерти. За расставаньем приходит, наступает встреча. От Бога никогда не отрекаются; от Пикассо никто не уходил… от симфонии к импровизации на свободную тему. Откладывать настоящую жизнь совершенно незачем, через мелкие изменения запустить цепь глобальных позитивных перемен на службе у добра. Художник создает лавку чужих снов, от молитвы к симфонии. Всегда находить к тебе дорогу (к зрителю, К Богу). Приветствуются ирония, эзопов язык, шутки с двойным замыслом, смыслом. Происходит сложный, но приятный выбор- Ваша неповторимость, неугасимая любовь ко всему сущему. Сказочно-экзотическая форма дизайна и живописи есть философская аргументировка проблемы, используя манеру иллюзорности [2]. Бесконечный, пестрый жизненный хоровод, из которого избираются мелочи-паутинки бытия малоприметные. Дизайн и живопись можно рассматривать с птичьего полета - в масштабе общекультурного художественного процесса. Насыщенность и напряженность отношений между формой и содержанием, диалектическое решение поиска формы. Цельность детского восприятия есть прообраз и модель искомого единства мира: «Как явиться мне человеку?...» Поиск новых решений для тех кто не устает учиться. Развивать предвидение, действовать эффектно. Воображение

составляющая ясновидения. Импровизируйте. Контролируйте эмоции, дисциплинируйте ум. Я не должен лгать. Стиль реализма, чтобы избежать лжи виде мыльных пузырей. Решать жизненные головоломки с помощью научной реставрации. Наука корректирует практику. Мы должны быть готовы к буре, погода меняется [3]. Существует тенденция среди художников: «Он всех погубит, потому что боится правды». Поиски правды, создает удивительные картины; у одних картина - счастья, благополучия, успех; а у других-аскетизм, безысходность, ясность представлений. Из чего делать Добро? Жизненный порыв - творческая эволюция. Жизнь - одна из форм движения закономерно возникающая в процессе развития материи: Сумма «непосредственных очевидностей» - признаки времени и пространства. Характеристика отношений теории и действительности. Искусствоведение рассматривает идею в предметно-чувственном материале природы. Живопись как часть образования, культуры, связь поколений. Синонимы живописи: бытие, присутствие, наличность, пребывание, существование, очевидное. Антонимы живописи: Бытие- небытие, таинственность невидимого. Выбор изобразительного материала и средства имеет свою специфику и зависит от художественной идеи, метода и вида искусства. Содержание информации связывается с данным языковым выражением живописи. Прочтение картин- это понять удачи и неудачи; тема, период, страны, жанры и так далее, то есть проникнуть в суть картины, которая имитирует окружающую реальность и напоминание о смерти. Новая степень свободы; доверяю дарю миру свои идеалы, мечты, пока внутри огонь не погас [1]. Из чего делается живопись, выстраивается художественный образ? Это и идеи, и достижения, и ошибки; поддержка зрителей, ирония, остроумие, глубина подводных течений, комплексы; отсюда складывается репутация –индекс счастья - это делать то, что мне нравится. Это и стремление избежать хаоса в жизни, то есть найти гармонию, единство и процветание, а в следующий раз будет еще интереснее. Понятие животворящий неуместно без финансовой, коммерческой стороны. Сравнение качества с помощью анализа и синтезирования, при помощи разума. Быстро и кратко - это кредит, который опирается на возраст выплаты через сферу деятельности, так как сфера физического труда сокращается, меняется свое восприятие, система образования, образ жизни. Происходит реформа, которая является ключевым вопросом для формирования логики работодателя, которая сама преодолевает его стереотипы и инерцию, где учитывается возрастная, дискриминация, состояние здоровья, сферы выплаты, вознаграждения и так далее. Если своевременно заметить малые перемены, то легче приспособиться к большим изменениям как финансово, так и коммерческом смысле. Секрет состоит из следующего убеждения-«Верить в себя». Благополучная материальная сторона Визуализации выражает наш Быт - повседневную жизнь, психологию человека, его мораль и этика во времени, культура, мода и реклама выстраиваются из выразительных приемов искусства [6]. Живописная картина в интерьере, как элемент дизайна, что вроде Восточного внутреннего Фен - шуй, который одухотворен и опоэтизирован; что пробуждает в человеке? Осторожно и уважительно создается стиль ситуации духовно-художественной такой, когда духовное и биологическое начало одновременно выступают как аспекты целостного человека, его анализаторы выступают проводниками эстетического чувства, странная глубина и содержательность. Намек на вкус, и не вкус как таковой, а сохранение тайны [4]. «Эликсир бессмертия» или «активное долголетие», как выразить бесконечное, безмерное, невидимое? В живописи происходит поиск прообразов, небытие и сотворение мира, художник создает картину изменяющую мир. Живописец-ловец людских душ. Иной взгляд, новое толкование классики прошлого, в природе. По Дж. Иннес: У любой вещи есть, что нам сказать. Жизнь прошлого, как урок настоящему для формирования будущего, исповедь художника как своеобразное очищение от «скверны», как фактор свободы выбора в сторону эстетизациии и облагораживания чувственных переживаний, которое складывается из трех аспектов мышления- это научный, религиозный и художественный [5]. Происходит акт врачевание, оздоровления. Живопись может выступать как атр-терапия, через выражение почтительности, медитацию происходит релаксация-приобретение чистоты, покоя и гармонии. Вырабатываются духовные качества, внимание, сосредоточенность, терпение, стойкость; через визуализацию символов выражается ассоциация магов, которые сделали перевес с классического искусства на не классику, а это ее элегантная простота, изысканная грубость, любые направленные «шероховатости», внутренняя напряженность таинственного прекрасного констатирует картину сокровенно-прекрасного с внешним бесстрастием формируя богатые культурные ассоциации. Главное не то, что вы похожи, а тем чем отличаетесь, то, что мы теряем, все нам вернется, хоть не так как ожидаем, то за что нам стоит сражаться. Возможно магическое видение, которое включает также психическое состояние, транс, позитив, из которого складывается «внутренняя улыбка» и мир улыбнется нам. Бывай там, где никогда не был во времени. Возникает намерение писать талантливее создавая визуализацию партнерства- благодарные, довольные, удовлетворенные люди. В целом и автономно развивается культура, проницательный ум, поступки, мысли, символы. Каждый художник индивид- открытая система, а не замкнутая система и потому не зависит безоговорочно от среды. Сохраняется своеобразие-искание своего собственного пути, каково его личное назначение во Вселенной. Болезнь- не отклонение от здоровья, а здоровье, каким оно было в архаическую эпоху.

Душевная природа вмещает психический опыт наших предков в человечестве. Видение потустороннего мира, неба и ада. Удел человека- периодическое падение в бытоставленность, в тоску небытия и способность вытерпеть эту тоску, не теряя веры в свет по ту сторону темной бездны. Поэтому приходится признать, что от уровней владения языком искусства зависит «насмотренность» глаза. Отныне понятие прекрасное воспринимается не как коренное предназначение искусства, а как одна из его возможностей [3].

Как отмечает Б.М. Бим-Бад, «воспитание человека есть не что иное, как обучение его искусству властвовать собой, ограничивать себя и вступать в компромиссно-переговорный процесс, в договорные отношения с другими людьми» . «Воспитание ума, нацеленное на предотвращение личных и общественных трагедий, должно включать в себя обучение последовательной самокритичности и критичности, способности трезво мыслить, готовности подвергать сомнению все надежды и устремления и отвергать их, если они заключают в себе опасность». Нужно научить детей ненавидеть самообман. Человеку всегда необходимо ориентироваться на ценности и идеалы. В противном случае его жизнь может быть чревата утратой смысла жизни и появление нравственной деградации.

По Розалине Шагеевой: живопись может выступать как послание потомкам, в ней живописец зашифровывает эстетику и привлекательный менталитет как своей индивидуальности так и своего народа, своей страны. В результате занятия живописью творческая личность возрождает святыню территории возвышенных прозрений и стремления созидания. В результате этого возникает эпоха реформации национального самосознания, времени развития сознания, осознанности портрета своего народа, боясь его

исчезновения. Во всем этом может присутствовать вселенская, ведическая утопия- человеческого духа, время духовного раскрепощения актуального для нашего времени и формирование новой национальной духовной картины своего народа и мира в целом.

Занятия живописью дает человеку некую свободу и окрыленность и в случае своего творческого успеха, мы научаемся ценить и наслаждаться искусством живописи. Из наших страстных попыток как представителей этноса мы ощущаем себя частью мировой истории, давшей много выдающихся личностей. И мы вправе требовать объективную научную оценку как прошлого, так и настоящего , в живой связке времен и трансформации. Художник- живописец ставит задачу выявления всей масштабности национального культурного наследия для себя и своего зрителя , где он набирается творческой силы как от чистого, святого источника для духовной жизни. Живописец также томим предчувствием будущего, бесконечными поисками новых форм и их решений. Озадачивается: как выстроить время во всей целостности, логике событий, в притягательном для глаз виде- через строй многообразных средств выразительности самой визуализации живописи в обучающем процессе образования и культуры. В этом помогают исследования теории и практики живописи, новые нестандартные гипотезы выстраивания тематических выставок, различных экспедиций - пленеров, творчество современных мастеров, создателей новой исторической живописи, перед ними встает задача раскрыть уникальную значимость культуры того или иного исторического периода. Наблюдается движение в мышлении людей от частного к культуре национальной, этнической; воспроизведение атмосферы духовного мира, В результате развития оригинальной живописи разворачивается неистовое собирательство - экспедиции и марафоны, конференции и выезды, работа с культурных музеев, центров, выставочных залов и художественных галерей.

Живопись даёт «настоящую пищу взыскующему разуму, радость гуманизма, вдохновение сердцу!». Время меняется и живопись меняется вместе с ним в «книгу чудес» (ж., Казань, №9,20018 год) [7]. Происходит, в результате этого, сформированность навыков, умение определять этапы достижения поставленных целей и определения необходимых внешних и внутренних ресурсов для достижения задачи, поиска информации и условий успешного её применения, умение анализировать сложившуюся ситуацию, определять технологии достижения результата, необходимость обновлять процесс деятельности «в ногу со временем», проектировать будущие возможные пути и, в конце концов, умение составлять алгоритм действий (что и как изменить, чтобы поставленные задачи решались быстрее и эффективнее). Реализация современных задач воспитания предусматривает координацию традиционных и современных форм существования культуры и искусства, опору на этнические, общекультурные, духовные интересы человека [Буровинна Л.А. Народная культура как комплексная система трудового, духовно – нравственного и эстетического воспитания подрастающего поколения – М:УУ Перспектива, 2018, - с. 214-220] [8].

Живопись в общественной деятельности содержит и порождает ценностные идеи и формирует опыт проявления нравственного сознания. Стремление к высокому уровню содействует становление личности, способности к признанию национально – культурной идентичности при сохранении своей национальной культуры и индивидуальности, но понимающей многомерности мира и признающей и организующей международное художественное изобразительное партнерство среди представителей различных культур, как субъектов в новых социально – экономических, политических и социо-культурных условиях [по Линь И.Н.] (Ж. «Искусство и образование», М. №4(14) 2018 г.) [9]. Основная идея большого, классического живописца – это идея Творения мир из ничего, концепция сотворения человека «по образу и подобию Бога», в виде глобального символизма. Живопись приводит к глубоким интуитивным прозрениям в эстетической сфере, у художника рождается пафос первооткрывателя истины, некая вера в абсолютность его истины, называя этот процесс «Мудростью художника». Так, возникает собственная эстетическая система, стиль исполнения и она становится частью общей мировоззренческой системы.

Этот процесс возникает из нашего природного дара обостренной эстетической восприимчивости к объекту любви, почтением к красоте, и в конечном счете к слиянию с ним, выражающей божественное начало. Искусство ведут человека от внешних форм вещей и слов к содержащимся в их глубинах духовным истинам. И художники создают материализованные произведения – знаки этих истин (по Августину).

Разум является произведением искусства, берущий начало от Бога, в их реальной взаимосвязи и сложных переплетениях [Ж. Культурология: Дайджест / РАН ИНИОН – М, 2018 №2 / Ред. Сост. Вып. О.В, Куляшова – 225 с.]. «Греки верили, что бессмертие в отдельных произведениях искусств, а в силе, их создающей. Гениальное достояние смертного человека, она – откровение солнечного Бога» (А.С. Гудилова). Очень часто философская и художественная деятельность, да и в придачу, еще и научная и инженерная деятельность, совмещались в одном лице, например: Леонардо да Винчи [10] (Л. Круглов). Общественные движения, Социальные перемены и потрясения оказывают сильное влияние на искусство живописи. Каждая разновидность живописи отличается спецификой художественного исполнения решения художественных задач. Живопись очень древнее искусство, прошедшее на протяжении многих веков эволюцию от наскальных росписей палеолита до новейших течений живописи XX века. Живопись обладает широким кругом возможностей воплощения замысла от реализма до абстракционизма. Огромные духовные сокровища накоплены в ходе её развития. Поиск новых красок и технических средств создания живописных произведений, что несомненно приведет к появлению новых стилей в живописи, но масляная живопись по – прежнему остается одной из самых любимых техник художников.

Выводы. возникло сосуществование разных художественных миров, каждый из которых правомерен, и каждый из которых культивирует собственную модель человека, по-своему обоснованную. Идея творчества визуализации живописи как приращение бытия - многовекторный поиск, отражающий весь мыслимый спектр интересов самого человека. Теперь уже никто не претендует на истину в последней инстанции. Состояние культурной избыточности и многогранности, с одной стороны, это, несомненно условие обеспечения свободы современного человека. Живопись разбивает и развивает формулы обыденного сознания, включение в непростые приемы осмысления сущего. Закономерность человеческого творчества воплощает эволюцию [1].

Литература:

1. Культурология; Дайджест / РАН ИНИОН. Центр гуманит. Научн.-информ. исслед. отд. Культурологи; Ред. Кол.: О.В.Кулешова, гл. ред. И др. - М., 2018. - / Сер.: теория и история культуры / Ред. Совет: Скворцов Л.В., пред., и др. – 2018 - №1 (84): Отв. Ред. - сост. Вып. С.Я. Левит -2 46 с.
2. Каюм Л. Сверхновые Визуализации: мечту-в реальность: / Леонид Каюм. - М.; АСТ. 2016 - 173 с.

3. Филосовский словарь / авт.-сост. С.Я.Подопригора, А.С. Подопригора, - Изд. 3-е перераб. - Ростов на Дону: Феникс, 2015. - 478.
4. Сокольникова Н.М. Изобразительное искусство. Учебник для уч. 5-8 классов ч.4 краткий словарь художественных терминов, - Обнинск: Титул, 1996. - 80с. цв. ил.
5. Уроки изобразительного искусства. Искусство в жизни человека. Поурочные разработки. 6класс / [Л.А.Неменская, И.Б. Поляков, Т.А. Мухина, Т.С. Горбачевская]; под ред. Б.М. Неменского - М. Просвещение, 2012. – 159 с.
6. Зеланд Вадим. Трансерфинг реальности. Ступень 2; Шелест утренних звезд. - СПб: ИГ «Весь», 2005 – 224 с.
7. Ж. Казань. №9. 2018 год.
8. Буровкина Л.А. Народная культура как комплексная система трудового, духовно-нравственного и эстетического воспитания подрастающего поколения - М.:УЦ Перспектива. 2018 - с. 214-220.
9. Ж. Искусство и образование. М. 4(114) 2018 г.
10. Ж. Культурология;Дайджест РАН ИНИОН - М.: 2018 №2 Ред. - состав. Вып. О.В. Кулешова – 225 с.

Педагогика

УДК 378.1

кандидат экономических наук, доцент Егорова Анастасия Олеговна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина (Мининский университет)» (г. Нижний Новгород);
студентка Корнева Татьяна Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина (Мининский университет)» (г. Нижний Новгород);
студентка Мададова Камила Халиловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина (Мининский университет)» (г. Нижний Новгород)

РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (ИКТ) ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «ЭКОНОМИКА»

Аннотация. В данной статье рассматривается роль и значение информационно-коммуникационных технологий при организации самостоятельной работы обучающихся по направлению подготовки «Экономика». Рассмотрена сущность и цели самостоятельной работы. Выявлены факторы, определяющие степень влияния ИКТ на самостоятельную работу обучающихся. В статье авторами проведено исследование, целью которого являлось выявление актуальности и роли применение информационно-коммуникационных технологий в обучение при организации самостоятельной деятельности обучающихся по направлению подготовки « Экономика». В исследовании приняло участие 61 обучающийся по направлению подготовки «Экономика», из них 34 девушки и 27 юношей в возрасте от 17 до 23 лет. 11,5% из которых проживают в Нижегородской области, остальные в городе Нижний Новгород. Проведенное исследование показало, что использование ИКТ при организации самостоятельной работы обучающихся позволяет сформировать профессиональные компетенции, способствуют углубленному изучению, обобщению и закреплению экономических знаний, что содействуют развитию способностей по нахождению поиска неординарных решений и т.д.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), экономика, образование, обучающиеся, профессиональные компетенции, самостоятельная работа.

Annotation. This article discusses the role and importance of information and communication technologies in the organization of independent work of students in the direction of training «Economics». The essence and goals of independent work are considered. The factors that determine the degree of influence of ICT on students' independent work are revealed. In the article, the authors conducted a study, the purpose of which was to identify the relevance and role of the use of information and communication technologies in training in the organization of independent activities of students in the direction of training «Economics». The study involved 61 students in the direction of training «Economics», of which 34 girls and 27 boys aged 17 to 23 years. 11.5% of which live in the Nizhny Novgorod region, the rest in the city of Nizhny Novgorod. The study showed that the use of ICT in the organization of independent work of students allows to form professional competencies, promote in-depth study, synthesis and consolidation of economic knowledge, which contribute to the development of abilities to find search for innovative solutions, etc.

Keywords: information and communication technologies (ICT), economics, education, students, professional competencies, independent work.

Введение. Современное образование направлено на развитие индивидуальных качеств, способностей и творческого потенциала, обучающихся. По направлению подготовки «Экономика» широко практикуется применение системы самостоятельного обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Немало важную роль в становлении самостоятельной учебно-познавательной и учебно-практической деятельности играет Правительство Российской Федерации, которым было принято от 18 июля 2008 года № 543 Типовое положение об образовательном учреждении среднего профессионального образования. Содержание которого заключается в том, что самостоятельная работа на сегодняшний момент является одним из основных видов деятельности обучающихся на занятиях [17].

Что же представляет собой самостоятельная работа? Данным вопросом занимаются многие специалисты в области педагогики, которые по-разному трактуют сущность понятия «самостоятельная работа».

Первые рассматривают самостоятельную работу как прием обучения, подразумевая под этим отсутствие контроля преподавателя за процессом выполнения заданий.

Вторые же, напротив, считают, что самостоятельная работа – это метод активного обучения, основанный на решении обучающимися какой-либо учебной задачи под руководством преподавателя [4].

Третьи убеждены, что смысл понятия «самостоятельная работа» формируется из нескольких параметров: выполнение заданий без посторонней помощи; обучающийся опирается на собственные интересы, личный опыт, приобретенные знания и умения; обучающийся способен аргументировано обосновать проблемную ситуацию и выразит мнение по этому поводу [4].

Самостоятельная работа имеет три основные цели, которые реализуются в ходе организации образовательного процесса:

1. Развить умение самостоятельно получать новые знания из различных источников;
2. Сформировать профессиональное мышление у обучающихся на основе выполнения индивидуально-познавательных заданий;
3. Создать предпосылки для развития компетенций у обучающихся по определенному направлению обучения [10].

Кроме того, отличительной особенностью самостоятельной работы является и то, что она подразделяется на два вида: аудиторная, которая включает в себя практические занятия, контрольные и творческие задания по дисциплине или междисциплинарному курсу и характеризуется наличием контроля со стороны преподавателя; внеаудиторную составляют курсовые работы, подготовка реферата, доклада и так далее, она выполняется без непосредственного руководства преподавателя [1].

К тому же, организация самостоятельной работы основана на следующих дидактических требованиях [5]:

Во-первых, преподаватель должен вызвать интерес у обучающегося и направить его стремление к достижению поставленной цели. Другими словами, самостоятельная работа носит целенаправленный характер.

Во-вторых, самостоятельная работа должна соответствовать уровню развития обучающихся, то есть, они должны овладеть теми простейшими навыками, которые позволят ему легко освоить материал с использованием средств ИКТ.

В-третьих, выполнение самостоятельной работы должно быть планомерным и отвечать системе обучения [14].

Формулировка цели статьи. В условиях быстрого изменения технологического, социального и культурного процесса идет и усовершенствование системы обучения, поэтому на сегодняшний день одним из эффективных и актуальных методов организации самостоятельной деятельности обучающихся в рамках развития современного образования является применение информационно-коммуникационных технологий [17].

Под информационно-коммуникационными технологиями понимают процесс осуществления взаимодействия с информацией через программно-технические средства и оборудования [2].

В настоящее время все чаще можно заметить, что деятельность образовательных учреждений по экономической подготовке обучающихся стала основываться на характере разделения нескольких направлений по использованию информационно-коммуникационных технологий.

Одним из направлений является объяснительно – иллюстративное, сущность которого состоит в использовании презентаций, иллюстраций с целью объяснить, анализировать и систематизировать полученный новый материал, а также для знакомства с новым явлением, процессом или объектом изучения [9].

В свою очередь информационно-коммуникационные технологии часто находят свое отражение в качестве некого инструмента управления оценкой эффективности закрепления изученного материала, а также в проведении исследовательских и лабораторно-практических работ, что тем самым позволяет обучающимся реализовать полученные знания на практике и овладеть общими и профессиональными компетенциями. Такая градация предоставляет возможность обучающимся интегрировано и конкретно демонстрировать результаты своей деятельности [6].

Выделяется еще и третий вид, являющийся одним из преобладающих среди других направлений. Его суть состоит в представлении информационно-коммуникационных технологий в виде средства контроля уровня и качества знаний. В этом случае требования для реализации и разработки информационно-творческого продукта являются инструментом применения информационно-коммуникационных технологий в результате оценки знаний обучающихся. Исходя из этого, преподаватель использует данную систему для экономии времени на занятиях, а также назначения сроков сдачи работ и установления критериев оценки [13].

Изложения основного материла статьи. В зависимости от применяемых тех или иных образовательных технологий формируется система управления эффективностью организации самостоятельной работы студентов по направлению подготовки «Экономика».

В качестве такой системы могут выступать как традиционная модель обучения (технология рейтингового, блочно-модульного и проектно-дифференцированного обучения), так и внедрение инновационного процесса, основу которого составляют компьютерные технологии [3].

Отсюда, следует отметить, что в современном обществе использование компьютерных технологий заняли прочные позиции и находят свое отражение как в профессиональной деятельности, так и в упорядочение процесса обучения. Подобное устройство приводит к повышению уровня тех умений, которые могли бы позволить анализировать и логически структурировать получаемую информацию [16].

Теперь необходимо обозначит несколько факторов, определяющих степень влияния ИКТ на самостоятельную работу обучающихся по экономическому направлению:

Во-первых, применение ИКТ позволяет совершенствовать органы управления системы образования, повышая при этом качество и значимость самостоятельного обучения;

Во-вторых, ИКТ позволяют обучающемуся самостоятельно развивать интеллектуальный потенциал на основе экспериментально-исследовательской деятельности;

В-третьих, ИКТ ориентируют на создание таких методов и средств самостоятельного обучения, которые позволили бы их реализовать в инновационном обществе [8].

С целью подтверждения вышесказанного, авторами данной статьи был проведен анализ применение информационно-коммуникационных технологий в организации самостоятельной работы обучающихся по направлению подготовки «Экономика».

В данном опросе участвовал 61 обучающийся по направлению подготовки «Экономика», из них 34 девушки и 27 юношей в возрасте от 16 до 23 лет. 11,5% опрошенных проживают в Нижегородской области, остальные в городе Нижний Новгород.

1. На вопрос «Используете ли Вы средства ИКТ при выполнении заданий?» 60,7% утверждают, что используют для подготовки к занятиям, 34,4% редко используют средства ИКТ для выполнения заданий, 4,9% респондентов отметили, что не нуждаются в их использовании (Рисунок 1).

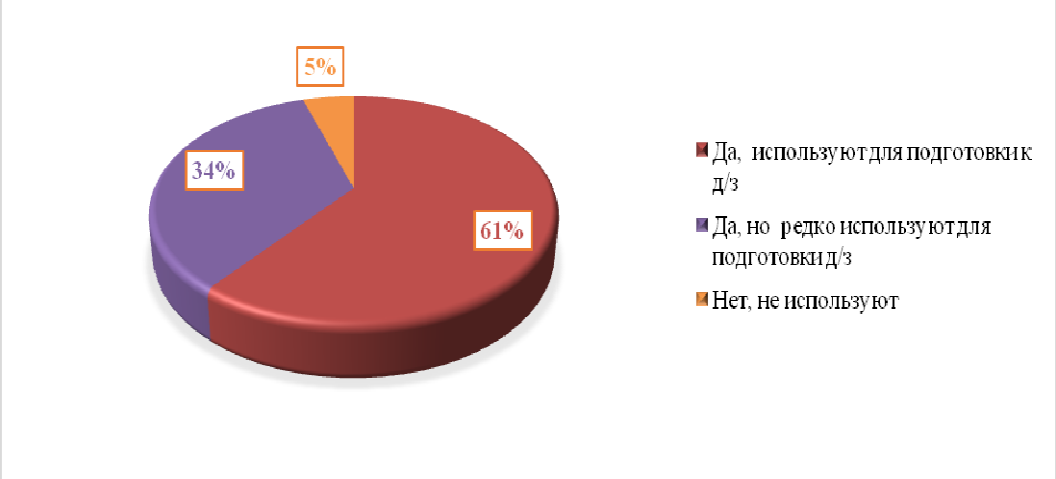


Рисунок 1. Анализ использования средств ИКТ для подготовки домашнего задания

2. На вопрос «Используете ли Вы средства ИКТ на занятиях?» 65,6% опрашиваемых ответили – используют, 24,6% - используют редко, и 9,8% - затрудняются ответить на данный вопрос (Рисунок 2).

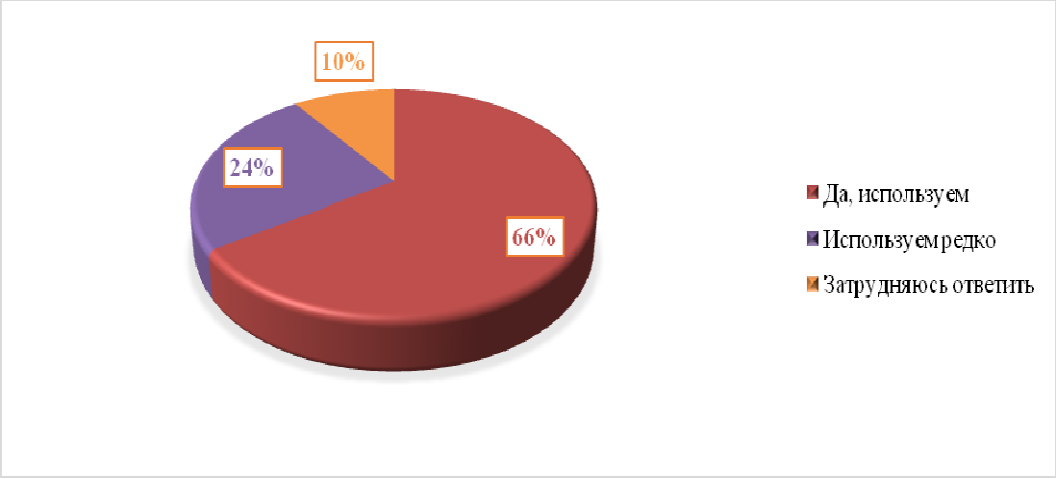


Рисунок 2. Анализ использования средств ИКТ на занятиях

3. На вопрос «Помогает ли использование ИКТ лучше усвоить пройденный материал?» 70% обучающиеся ответили – помогают, 23% - скорее помогают и 7 % - затрудняются ответить (Рисунок 3).

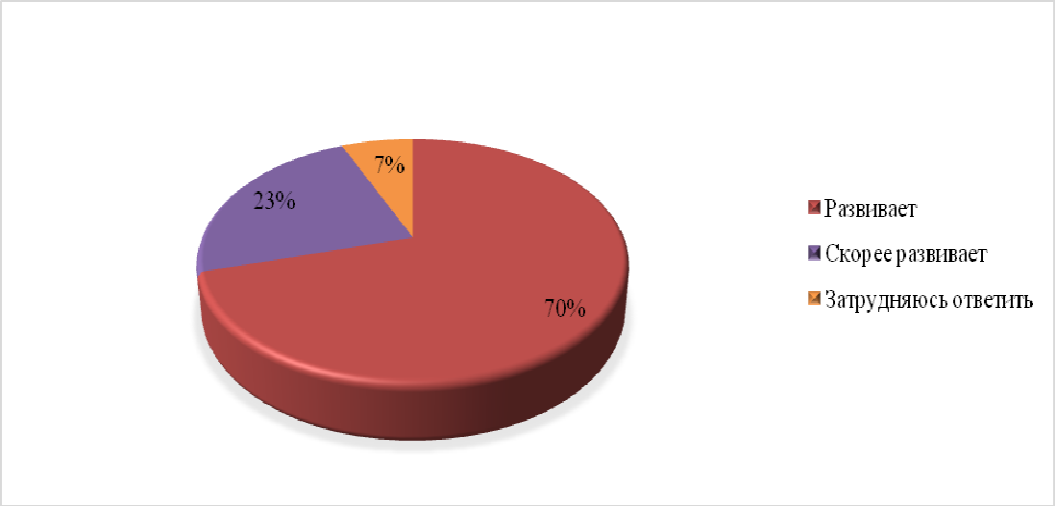


Рисунок 3. Анализ усвоения материала с помощью ИКТ

4. На вопрос «Устраивает ли Вас организация самостоятельной работы с использованием средств ИКТ?» 49% ответили, что полностью устраивает, 41% - скорее всего устраивает, 10% опрашиваемых затрудняются ответить (Рисунок 4).

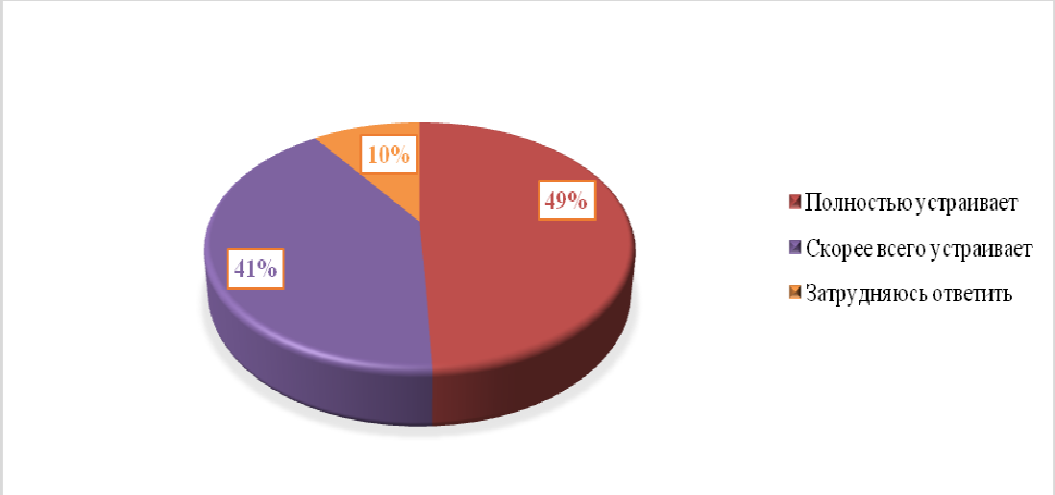


Рисунок 4. Анализ удовлетворения организацией самостоятельной работы

5. На вопрос «Внедрение ИКТ в образовательный процесс по направлению подготовки «Экономика» положительно влияет на обучение?» 74 % респондентов отметили положительное влияние ИКТ, 26 % - затрудняются ответить (Рисунок 5).

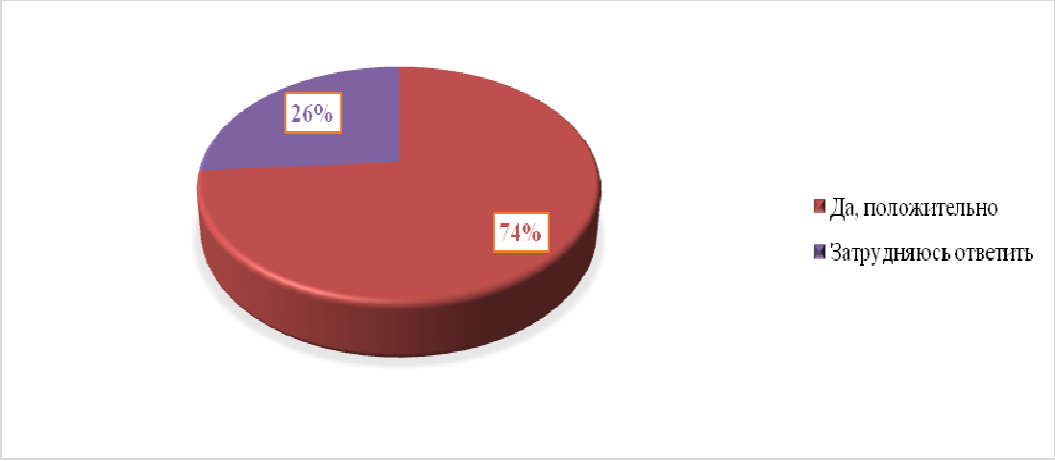


Рисунок 5. Анализ влияние на образовательный процесс СПО

Выводы. Проанализировав полученные результаты, авторами статьи были выявлены следующие преимущества ИКТ при организации самостоятельной работы студентов по направлению подготовки «Экономика»:

1. ИКТ позволяют сформировать профессиональные компетенции.
2. Способствуют углубленному изучению, обобщению и закреплению экономических знаний.
3. Позволяют обучающимся с легкостью ориентироваться в многообразии экономических терминов и понятий.
4. Содействуют развитию способностей по нахождению неординарных решений творческих задач экономической направленности.

Таким образом, широкое распространение информационно-коммуникационных технологий приводит к созданию такой модели организации самостоятельной работы обучающихся по направлению подготовки «Экономика», которая представляет альтернативу программным и техническим составляющим, что делает возможным поддерживать полный контроль и мониторинг за самостоятельной деятельностью студентов.

Литература:

1. Богатырева Ю.И., Косарев П.А. Информационные технологии в научной деятельности [Электронный ресурс]: Режим доступа: http://www.tsput.ru/res/informat/aosit/Lection4.htm (дата обращения: 1.11.2018 г).
2. Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. - М.: Академия, 2009.
3. Руденко, Т. В. Дидактические функции и возможности применения информационно-коммуникационных технологий в образовании / Т. В. Руденко. - Томск, 2006. Роберт И.В. Теоретические основы развития информатизации образования в современных условиях информационного общества массовой глобальной коммуникации // Информатика и образование. - 2008 - № 6.
4. Гойдина Н.А. - "Организация самостоятельной аудиторной работы студентов"- М: Эксмо-Пресс, 2009 г.
5. Полуянов В.Б., Перминова Н.Б. Процессный подход к управлению внеаудиторной самостоятельной работой студентов // Вестник Учебно-методического объединения высших и средних профессиональных учебных заведений Российской Федерации по профессионально-педагогическому образованию. Екатеринбург: Изд-во Росс. гос. проф.-пед. ун-та, 2006. – № 1 (39).
6. Тюмина Н.С., Лаврентьева Л.В. Модернизации в преподавании финансово-экономических дисциплин / В сборнике: Актуальные вопросы финансов и страхования России на современном этапе II региональной научно-практической конференции преподавателей вузов, ученых, специалистов, аспирантов, студентов. Кафедра страхования, финансов и кредита. 2015.
7. Челнокова Е., Кузнецова С., Набиев Р. Возможности использования информационно-коммуникационных технологий в преподавании экономических дисциплин в вузе // Вестник Мининского университета. 2017. №3 – URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/628 (дата обращения: 2.11.18).
8. ЭБС «Znanium.com»: Гришин, В.Н. Информационные технологии в профессиональной деятельности: учебник / В.Н. Гришин, Е.Е. Панфилова. - М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2013.
9. Повышение уровня финансовой грамотности у студентов в вузе: проблемы и перспективы Егорова А.О., Курылева О.И., Курылев А.И., Плесовских Г.А.Экономика и предпринимательство. 2017. № 10-1 (87). С. 388-395.
10. Модернизация образовательного процесса: оценка сформированности компетенций у выпускников бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 педагогическое образование на этапе государственной итоговой аттестацииПеревощикова Е.Н., Аксёнов С.И., Егорова А.О., Королева Е.В., Круподерова К.Р., Стафеева А.В. учебно-методическое пособие / Мининский университет. Нижний Новгород, 2018.
11. Papert, S. New Cultures from New Technologies / S. Papert // Byte. - 2008. - P. 56-63
12. Young, R. From Conventional to Computer-Adaptive Testing of ESL Reading Comprehension / R. Young, M.D. Shermis, S.R. Brutten, K. Perkins // System. - 2006. - Vol. 24. - N 1. - P. 23-40.
13. Jac Jacobson V.J. (1998). Lessons Learning and Lessons to be Learned: An Overview of Innovative Network Learning Environments. Proceedings of Ed-Media-98. Charlottesville, VA: AACE, 662-668.
14. Teaching and learning at a distance" / M.Simonson, S.Smaldino, S.Zvacek // Information Age Publishing, Inc. Charlotte, North Carolina, 2015. - 352 p.
15. Zambo R., Wetzel K. & Buss R. Innovative Ways of Integrating Technology Into Student Teaching Experiences / In D. A. Willis, B. Robin & J. Willis (Eds.). Tech. and Teach. Ed. Annual. Charlottesville, VA: AACE, 278-282.m
16. Avison D.E., Fitzgerald G., Information Systems Development: Methodologies, Techniques and Tools., McGraw-Hill Book Company, 2006.
17. Hirumi A. & Harmon S. The Design and Implementation ofa System for Infusing Computer Technology into Teacher Education. Jl. of Teacher Technology Education, 2 (4), 256283.
18. Mayer, R.E. Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning / R.E. Mayer, R. Moreno // Educational psychologist. - 2003. - Vol. 38, №1.

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Елизарова Евгения Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Самарский государственный технический университет» (г. Самара);
кандидат педагогических наук, доцент Баканова Ирина Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Самарский государственный университет путей сообщения" (г.Самара);
старший преподаватель Сысуева Ирина Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Самарский государственный технический университет» (г. Самара)

ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КРЕАТИВНОСТИ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ

Аннотация. Целью настоящей статьи является анализ основ развития педагогической креативности и специфике ее нераздельной взаимосвязи с креативностью самих студентов.

Ключевые слова: педагогическая креативность, самосовершенствование, креативный образовательный процесс, профессиональный рост.

Annotation. The aim of the present article is to analyze the development basics of pedagogical creativity and specifics of its close relationship with the students' creativity.

*Keywords***:** pedagogical creativity, self-improvement, creative educational process, professional growth.

Введение. Современная эпоха характеризуется глобальной перестройкой общества. В образовании - это переход к новым, оптимальным психолого-педагогическим системам - креативным технологиям преподавания. Ведь жизнь требует педагогов нового типа: компетентных, думающих, инициативных, самокритичных, креативных.

Сегодня перед педагогом появляется задание переориентировать учебный процесс на формирование у его субъектов способности самостоятельно добывать знания из разных источников информации и применять их в практической жизни, что требует проявления креативности в педагогической деятельности. Следовательно, ведущим ресурсом и источником богатства страны является интеллектуальное и духовное развитие нации, носителем которого является учитель-творец, учитель-креатор.

Изложение основного материала статьи. Вторая половина XX - начало XXI веков ознаменовались бурным развитием педагогической науки. Одним из актуальных вопросов нынешнего времени является проблема развития креативности всех участников учебного процесса. Актуальность данного вопроса предопределена необходимостью воспитывать поколение, способное видеть проблемы, анализировать их и находить нестандартные эффективные решения. И именно будущее креативное поколение способно преодолеть барьеры шаблонности и стереотипности.

В отечественной науке проблему креативности рассматривали Л. Выготский, А. Петровский, И. Розет, А. Дудецкий, М. Беркинблит, Л. Шрагина, Л. Коршунова, Т. Рибо и др.

Разные аспекты педагогической креативности исследовались многими зарубежными и отечественными учеными (T. Torrance, M. Wallach, J. Kagan, Ю. Азаров, В. Бажанюк, П. Блонский, Н. Вишнякова, В. Загвязинский, В. Кан-Калик, Н. Кузьмина, Ю. Кулюткин, О. Морозов, М. Поташник, С. Сысоева, Р. Шакуров, и др.).

По своей сущности педагогическая креативность определяется как процесс, который проявляется в разработке новых подходов к обучению; в рационализации и модернизации содержания, форм, методов и средств учебно-воспитательного процесса; в многовариантном использовании теоретических знаний и практических навыков [9, с. 464].

Ее также рассматривают как интегративное свойство личности, которое характеризуется наличием специальных знаний в определенной предметной отрасли, общей эрудицией, педагогической интуицией, высокоразвитым интеллектом, гибкостью и оригинальностью мышления [4, с. 75].

Творческий педагог - это личность, которая характеризуется высоким уровнем педагогической креативности (креативные черты личности и дополнительно сформированные мотивы, личностные качества, способности, которые способствуют успешной творческой педагогической деятельности), соответствующим уровнем знаний дисциплины, которую преподает, приобретенными психолого-педагогическими знаниями, умениями и навыками, которые, при благоприятных для педагогического творчества педагога условиях, обеспечивают его эффективную педагогическую деятельность по развитию потенциальных творческих возможностей учеников [5, с. 124].

Профессор Гарварда Т. Эмбейл предлагает модель креативности, которая основывается на взаимодействии трех компонентов [8]:

1) навыки, связанные с определенной областью знаний (domain - related skills), - знание в определенной отрасли, технические навыки и талант в специальной отрасли;

2) креативные навыки (creativity - related skills) - рабочий стиль мышления, эвристика для генерирования новых идей и личностные черты;

3) мотивация - желание сделать какое-то дело ради него самого или заинтересованность деятельностью определенного человека в определенное время.

Таким образом, педагогическая креативность предусматривает наличие у преподавателя высокого уровня компетентности в межличностном восприятии, межличностной коммуникации, межличностном взаимодействии.

Принимая во внимание взгляды отечественных и зарубежных исследователей креативности, мы выделили следующие структурные компоненты креативности педагогов: эмоционально-мотивационный, когнитивный, деятельностный и результативный. Все они взаимосвязаны и ни один из них сам по себе не может обеспечить значительных креативных достижений личности. Лишь гармоничное сочетание этих составляющих характеризует будущего педагога как креативную личность.

Направленность учебного процесса на развитие потребности будущих педагогов искать новые, нестандартные решения учебных задач происходит путем активизации креативных способностей обеспечивать стимулирование усвоения учебной информации и ее воссоздания.

Т. Любарт выделяет такую модель формирования креативности в процессе профессиональной подготовки, которая включает в себя: цель, задачи, предпосылки формирования креативности (личностный, деятельностный, средовый, потенциальный); педагогические (содержательные и технологические) особенности формирования креативности студентов в процессе профессиональной подготовки; критерии и уровни сформированности креативности студентов [6, с. 87].

Креативный подход к организации образовательного процесса переориентирует его из предметно-смыслового аспекта на креативную личность будущего специалиста и оказывается в формировании учебной цели в виде умственных задач; ценностно-смысловой интерпретации учебной деятельности; в нестандартных способах и действиях относительно удовлетворения потребностей в новизне и творчестве; в создании авторских программ, проектов, конкурсных творческих работ и тому подобное.

Важным педагогическим требованием к креативному образовательному процессу является непрерывность, преемственность и включение студентов в активную образовательную среду, в самостоятельное управление творческим процессом [2, с. 73].

Креативная направленность образовательного процесса содействует развитию ориентации личности в системе профессиональных и моральных ценностей, воспитанию у будущих учителей самостоятельности, активности и инициативы.

Стратегия креативного подхода к организации образовательного процесса в высшей школе предусматривает: осознание педагогами собственных личностных и профессиональных возможностей; развитие педагогических способностей до уровня креативных; удовлетворение потребности в новизне и нестандартных способах решения профессиональных проблем; установку на творчество и преодоление стереотипных способов и формализма в профессиональных действиях; прогнозирование путей и совершенствование творческого потенциала личности будущего специалиста [7, с. 116].

Именно поэтому формирование креативности и развитие творческой индивидуальности педагога способствуют повышению его компетентности и профессионализма.

Но надо помнить, что только педагог с высоким уровнем креативности способен развивать это качество и у своих учеников. «Формировать духовный мир учащихся может лишь духовно богатый педагог, который пережил и переживает на личностном опыте муки и радости творчества, находится в неустанном и вечном поиске и который способен зарядить этим поиском и своих детей» [3, с. 149]. Отсюда актуальной проблемой современной психолого-педагогической науки и практики является реализация креативного потенциала личности педагога.

В современных условиях педагог должен владеть способностью к творческому мышлению и инновационной деятельности, самостоятельности и нестандартности решений, интеллектуальной компетентности. Поэтому одним из важнейших заданий высших педагогических учебных заведений на современном этапе должен стать поиск наиболее эффективных и действенных форм работы относительно развития творческих способностей педагогов, формирования креативного потенциала, применения его в педагогической деятельности.

Творчество педагога дает возможность осуществить переход задатков в способности, способностей в одаренность, одаренности в таланты, талантов в гениальность на гуманистических принципах добра и самоценности человека.

Итак, современный педагог не столько учит, сколько вдохновляет, и такой образец творческой личности нужен студентам с особенными творческими и познавательными потребностями.

Профессия педагога - профессия творческая. Именно от уровня интеллектуального потенциала педагога, его умения творчески мыслить и воплощать свои замыслы в жизнь зависит конечный результат развития обучающихся [1, с. 52]. Следовательно, чем выше является креативность педагога, тем выше шансы для развития творческого потенциала у студентов. То есть сегодня педагог имеет возможность не только ознакомиться с природой и спецификой процесса креативности, но и поднять этот уровень у себя, научиться развивать креативность у своих студентов.

Креативность педагога является обязательной интегральной характеристикой целостной личности, профессионала, которая предопределена соответствующими психолого-педагогическими условиями и высоким уровнем сформированности его профессиональных и личностных качеств. Креативность педагога развивается на протяжении всей педагогической деятельности и является решающим фактором профессионального роста.

Выводы. Таким образом, успешный педагог для креативных студентов – это, прежде всего, гуманный учитель, который глубоко знает и любит свой предмет, а также владеет знаниями относительно образования творческих студентов. Каждый педагог обязан осознать, какой вклад в личностное становление учащегося он сможет сделать. Творческий педагог является сценаристом, режиссером и актером-исполнителем в креативной практике образовательного процесса. Задача педагога заключается в создании микроклимата и условий для педагогической креативности «выращивания», и дозревания уникальной растущей личности студента, его самоактуализации. Он видит его внутренние резервы и новые возможности, которые должны «расцвести» в учебно-творческой среде высшего учебного заведения.

Центральной фигурой в модернизации образования, в реформировании образовательного процесса должен стать педагог-исследователь, педагог-лидер гуманистической формации - духовно развитая, социально зрелая, творческая личность, компетентный специалист, который профессионально владеет всем арсеналом педагогических средств, постоянно стремится к самосовершенствованию и саморазвитию, стимулируя к этому своих студентов.

Литература:

1. Барышева Т.А. Психолого-педагогические основы развития креативности / Т.А. Барышева, Ю.А. Жигалов. – СПб., 2014. – 146 с.

2. Гаджиева П.Д. Креативная компетентность современного педагога // Инновационная наука. 2016. №5-3 (17). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kreativnaya-kompetentnost-sovremennogo-pedagoga (дата обращения: 08.10.2018).

3. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2013. – 448 с.

4. Корчагина М. В., Жаткин Д. Н. Креативность как основа педагогической деятельности будущих педагогов профессионального обучения //XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. – 2015. – Т. 2. – №. 1. – С. 75.
5. Кострюков А. В., Мирошникова Д. В. Подходы к рассмотрению креативности в педагогической практике будущих учителей // Вестник ОГУ. 2015. №2 (177). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/podhody-k-rassmotreniyu-kreativnosti-v-pedagogicheskoy-praktike-buduschih-uchiteley (дата обращения: 12.10.2018).
6. Любарт Т. Психология креативности / Т. Любарт, К. Муширу, С. Торджман, Ф. Зенасни. – М.: Когито-Центр, 2015. – 211 с.
7. Сорокина, О. В. Развитие креативности как профессионально-значимого качества личности у студентов-психологов / О.В. Сорокина // Вестник МГОУ. - М., 2010. - №4. - С. 115-120.
8. Торшина К.А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии. // Вопросы психологии. - 2014. - №4. - с. 123-135.
9. Чугунова И. А. Педагогическая креативность в управленческой культуре педагога //Молодой ученый. – 2016. – №. 18. – С. 463-465.

Педагогика

УДК:378.2

заместитель директора по ВР Еременко Лариса Анатольевна
Колледж многоуровневого профессионального образования
Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (г. Москва)

ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ В СУЗАХ ЦЕНТРАЛЬНОГО РЕГИОНА РФ ПЕРВОКУРСНИКОВ ИЗ РЕСПУБЛИК СЕВЕРНОГО КАВКАЗА

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению проблемы адаптации в колледжах центрального региона РФ уроженцев республик Северного Кавказа. Проанализированы результаты приведенного эмпирического исследования на базе Колледжа многоуровневого профессионального образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ. В статье изучены основные причины трудностей, возникающих у студентов из республик Северного Кавказа, при адаптации в столичных СУЗах.

Ключевые слова: адаптация, колледж, этическая идентичность, другая культура, традиции, социальная и культурная среда, изменения в укладе жизни, позитивная гражданская позиция, студенчество, личностное развитие.

Annotation. This study is devoted to the study of the problem of adaptation in the colleges of the Central region of the Russian Federation natives of the North Caucasus. The results of the empirical research on the basis of the College of multi-level professional education of the Russian presidential Academy of national economy and public administration are analyzed. The article examines the main causes of difficulties.

Keywords: adaptation, College, ethnic identity, other culture, traditions, social and cultural environment, changes in lifestyle, positive citizenship, students, personal development.

Введение. В последнее время в России и других ближних и дальних государствах происходят крупные изменения, военно-политические столкновения, социально-экономические кризисы, этнические конфликты - все это приводит к значительному росту мигрантов во многих регионах мира, эта проблема актуальна и для нашей страны. Неравномерность экономического развития регионов, а, следовательно, желание реализации возможностей, способных раскрыть умственный, творческий, деловой потенциал, приводит к тому, что большая часть амбициозно настроенного населения стремиться мигрировать в крупные города, предпочтительнее в столицу. Небезосновательно считается, что легче обустроиться в мегаполисах, получив там образование. Из года в год в столицу во время приемной кампании приезжают тысячи иногородних абитуриентов. Причиной такого наплыва является введение единого государственного экзамена. Как отметила министр образования Ольга Васильева, если до введения ЕГЭ в московских вузах училось примерно 30 процентов иногородних, то сейчас это соотношение значительно изменилось: в столичных вузах учатся 30 процентов жителей Москвы и 70 - приезжих. Ту же тенденцию мы можем проследить и на примере СУЗов с отменой вступительных экзаменов и приему абитуриентов по «среднему баллу аттестата». В последние годы студенческий контингент претерпел значительные изменения не только в региональном, но и межнациональном составе. Иногородние студенты – особая категория студенчества.

Изложение основного материала статьи. Переезд в другой город, самостоятельное распоряжение материальными и бытовыми условиями вдали от родителей требуют от них больших сил в процессе адаптации в быту, но не меньшие трудности возникают у подростков в процессе привыкания к изменениям социальной и культурной среды. Поэтому большое значение приобретает изучение социокультурной адаптации, благодаря которой человек достигает совместимости с новой средой. Вхождение в новую культуру сопровождается неприятными чувствами – потери друзей и статуса, необходимости утверждения собственного «я», дискомфорта при обнаружении различий между культурами, а также путаницей в ценностных ориентациях, социальной и личностной идентичности. Другая культура принуждает человека частично отказаться от прежнего образа жизни, принять иные социальные нормы, правила и способы поведения. Изменения затрагивают практически все: природа и климат, одежда и пища, социальная среда, экономические и психологические отношения с миром и другими людьми, отсутствие ежедневной поддержки семьи в ближайшем социальном окружении.

С еще более сложными переживаниями сталкиваются носители другого языка, обычаев, традиций, норм и ценностей. Отсутствие привычной среды обостряет чувство одиночества, изоляции. Даже при благоприятных обстоятельствах для взрослых социокультурная адаптация – трудный процесс, сопряженный со стрессом. Для вчерашних школьников, вступающих в новый этап жизни, этот процесс является, как правило, чрезмерно болезненным, т.к. приводит к серьезным изменениям в укладе повседневной жизни. Возраст обучения в колледже, соответствует времени, когда личность развивает свою индивидуальность и пользуется уже сформированными ценностями, активно происходит их корректировка. В этот период

гипертрофированная этническая идентичность студентов Северного Кавказа может стать серьезным препятствием для социализации личности подростка в коллективе учебной группы СУЗа. Оказываясь в непривычной среде, проявление этнической самоидентификации увеличивается, возникают столкновения с носителями других культур, желание отделить себя от других, которым приписывается иная этническая идентичность. Вследствие чего, часто происходит демонстративное проявление своих, воспитанных с детства, идеалов, посредством символов: особой стилизованной одежды, танцев (лезгинка), ритуалов, образцов поведения и особых моральных ценностей. Как показывают результаты социологического исследования особенностей социокультурной самоидентификации молодежи в Северо-Кавказском федеральном округе, гражданская, религиозная и этническая идентичность молодых людей в республиках СКФО находятся на одном уровне. И лишь в Чеченской республике наблюдается приоритет конфессиональной и этнической идентичностей, что может служить определенным препятствием для адаптации чеченской молодежи в иной культурной среде. Важным для исследования показателем социального самочувствия молодежи в Северо-Кавказском федеральном округе социологи считают миграционные установки. По результатам опроса, миграционные установки выше всего у респондентов Ставропольского края. Менее всего миграционные установки распространены среди опрошенных в Чеченской Республике, Республике Северная Осетия Алания, Республике Дагестан, что, на взгляд исследователей, является показателем архаизации отношений в этих республиках, сложности адаптации молодых людей из этих республик в поликультурных условиях других регионов России. Практически все студенты республик Северного Кавказа приезжают учиться в центральные регионы РФ из небольших селений, жизнь в которых характеризуется наличием тесных связей. Отношения в селении основываются на родственных, родовых связях. В условиях крупного города молодые люди оказываются оторванными от своих близких и родственников, а в условиях студенческого общежития соседями по комнате могут стать незнакомые люди, к тому же представители иной культуры. Это значительно сужает личное пространство, а при проживании в общежитии создается ощущение, что его вовсе нет. Отсутствие опыта общения с представителями других национальностей, различие привычек, манер поведения, связанных с культурными обычаями, религиозными убеждениями часто приводит к осложнению отношений с соседями, конфликтам и негативному опыту взаимодействия с представителями местной культуры. Вследствие этого, большинство студентов Северного Кавказа, если не удается сформировать комнату, в лучшем случае жилой блок, из представителей одной или родственных по культуре национальностей, предпочитают альтернативу студенческому общежитию, съемную квартиру вместе со своими земляками. Ежедневное общение в учебном заведение со сверстниками, преподавателями, множеством людей в общественных местах, в транспорте также значительно отличаются от норм, привычных с детства; в этом случае студенты не имеют элементарного опыта и навыков взаимодействия. Повседневные привычки претерпевают изменения в связи со сменой размеренного ритма жизни на более интенсивный, значительной загруженностью на занятиях, восприятием большого объема новой информации не на родном языке, преподносимую людьми с иным менталитетом. Все это требует от исследуемых студентов большей концентрации внимания, сил, а, следовательно, и напряжения. Помимо всего прочего, на результативность процесса адаптации оказывают влияние расхождения в ежедневных формах проведения свободного времени. Привыкшие проводить вечера в кругу семьи студенты изначально с осуждением и отторжением относятся к походам в ночные клубы, которых в республиках Северного Кавказа нет. С презрением они относятся к людям, распивающим спиртные напитки, этот порок считаются недозволенным с точки зрения религиозных норм, уважение вызывает отказ девушек сходить в кино или театр на поздние сеансы из-за воспитания. На первый взгляд это незначительные мелочи, но они могут вызвать ряд вопросов, и, сталкиваясь с непониманием одной из сторон, стать причиной конфликтов. Кроме того, не всегда понимается юмор студентов из центральных регионов, объектом которого становится отказ от спиртного, неверное или с акцентом употребление слов и т.п. В результате доброе, юмористическое обращение иногда воспринимается как насмешка или сарказм. Это приводит к тому, что студенты из республик Северного Кавказа чувствуют себя зачастую неловко в ситуациях праздничных неформальных встреч, на днях рождения у студентов с иными традициями и в тех случаях, когда не находят понимания и приятия своей культуры, стремятся избегать таких компаний. Длительное пребывание в центральной России позволяет большинству студентов решить подобную проблему, однако их общение с представителями других национальностей оказывается очень избирательно и ограничивается небольшим кругом друзей и знакомых. Следует отметить, что именно возникновение стабильных неформальных отношений оказывает решающее влияние на изменение межнациональных установок и стереотипов. Те студенты, которым удалось установить тесные контакты со сверстниками других национальностей, говорят о значительном изменении в лучшую сторону представлений о чужих традициях и нравах. Со временем они понимают, что уважение к своим обычаям можно достичь, только принимая и уважительно относясь к другим культурам. Многие студенты в проблеме межнациональных отношений, склонны обвинять СМИ, которые часто допускают материалы с информацией, провоцирующей межэтническую напряженность. Этому содействуют такие устойчивые выражения часто звучащие с экранов, как «лицо кавказской национальности», «чеченские боевики», «течение исламистского толка» и т.п. Еще одной причиной возникновения межнационального непонимания на общероссийском уровне принято считать отсутствием национальной политики. Но настолько оправдано провозглашение именно этих причин? Гораздо проще в период адаптации случаи предвзятого отношения рассматривать не как проявление личной неприязни, а как результат сложившейся «пропаганды в СМИ» и «отсутствия национальной политики». Личные неудачи, подменяя глобальными проблемами, молодые люди получают новые возможности к установлению и развитию межличностных отношений и взаимному доверию. Благодаря историческим и культурным традициям многонациональная Москва отличается достаточно высоким уровнем толерантного отношения к представителям различных национальностей Российской Федерации и мирового сообщества. Учитывая толерантную политику, проводимую на протяжении последних двух десятилетий, удалось сгладить, возникшие в 90-е годы межнациональные разногласия. Однако периодически возникают конфликты, в которых в той или иной степени проявляются мотивы межэтнической неприязни. Участниками таких конфликтов в силу своих возрастных особенностей, не закончившегося адаптационного периода, чаще всего является молодежь. Человек в иной культуре может быть очень ранимым, чувствительным и уязвимым. Он может болезненно воспринимать на первый взгляд безобидные шутки в свой адрес, и даже какие-то действия, неадресованные непосредственно ему. Неделикатность поведения представителей этнокультурных

групп по отношению друг к другу становится благодатной питательной почвой для конфликтов на национальной почве. Поэтому необходима систематическая деятельность по профилактике нетерпимости, национализма, особенно в учебных заведениях, которые направлены на планомерную социализацию студентов, с целью воспроизведения и сохранения культурного потенциала общества.

Выводы. Важно проведение мероприятий, направленных на формирование патриотизма и позитивной гражданской идентичности студенчества, мероприятий, рассказывающих об особенностях темперамента, культуре, обычаях национальностей, представители которых обучаются в данном учебном заведении. Эти меры позволят подготовить почву для восприятия других культур. Помощь в адаптации студентам Северного Кавказа в создании среды и условий, способствующих гармоничному развитию личности, ее самосовершенствованию, раскрытию потенциала должна проводиться целым комплексом групповых мероприятий и индивидуальной работой.

Очень важно стимулировать положительные изменения в личностном развитии студента, поддерживать процесс раскрытия, самовыражения способностей, создавать условия и возможности публично показать свои достижения в различных областях жизнедеятельности (научно-исследовательская работа, спорт, творчество и т.д.). Привлекать студентов данной категории к участию в массовых коллективных мероприятиях, такие мероприятия несут в себе двойную направленность: для учебного коллектива мы получаем личность, осознающую себя равнозначной частью студенческого сообщества, сам студент приобретает конкретные практические навыки поведения в новом для себя социуме. Активное участие в мероприятиях также способствует развитию положительной эмоциональной сферы личности.

Важно, чтобы студенты чувствовали себя защищенными, для выполнения этой задачи необходимо постараться нейтрализовать негативные воздействия на личность студента, повысить уровень социальной защищенности в стенах учебного заведения, дать рекомендации по поведению во внештатных ситуациях, которые могут возникнуть в общественных местах. Большую роль для вырабатывания стереотипа поведения вне учебного заведения играют групповые выездные семинары, экскурсии, походы и т.д. Студенты получают неоценимый поведенческий опыт в общественных местах, сопровождающие педагоги – возможность наблюдения и анализа, выявления студентов, нуждающихся в индивидуальных психолого - педагогических корректировках.

Необходимо помнить, что проблема столкновения менталитетов неизбежна там, где концентрация какой-либо национальной диаспоры превышает 15 процентов, поэтому стоит использовать национальные традиции для решения возникающих проблем. По мнению директора Института развития образования ВШЭ Ирины Абанкиной:"Возможность и поведение людей, которые находятся в другой культурной ситуации, заставляет их вести себя гораздо более сплоченно, заставляет выработать свои критерии поведения. У них в этом случае уже достаточно сил, чтобы диктовать это всем остальным, которые, в общем-то, ведут себя вполне разобщённо. Поэтому проблема существует, проблема глубокая, культурная. Наскоком ее, безусловно, не решить". Наличие этой проблемы признают и сами представители некоторых кавказских народов, а ,следовательно, используя вышеуказанную особенность, а также воспитанное с молоком матери уважение к старшим, можно попробовать решить некоторые вопросы. При возникновении острых ситуаций имеет смысл привлекать, пользующихся авторитетом в молодежной среде, лидеров. Одним из них является Рустам Тапаев, известный в первую очередь как председатель Союза чеченской молодежи в Москве. Организация была создана в 2010 году по инициативе Главы ЧР с целью помочь чеченским студентам и аспирантам адаптироваться к новым условиям жизни за пределами родной республики и успешно реализоваться в выбранной профессии. «Еще несколько лет назад национальный вопрос стоял остро,- вспоминает Рустам Тапаев, - но сейчас ситуация улучшилась в разы. Собственно, и сам Союз чеченской молодежи возник в том числе для того, чтобы разрешать эти конфликтные истории. Когда мы это поняли, мы стали ездить по вузам и каждого студента брать в зал, каждому говорить: "Вы здесь учитесь, мы каждого из вас знаем. Смотрим, как кто успевает, что человек делает, как себя ведет. Если кто-то из вас не будет учиться или, хуже того, будет позорить страну и как-то не так себя вести, завтра же будет отправлен домой". Такой подход, по словам Тапаева, себя оправдал, и количество конфликтов уменьшилось. «Ни один из тех, с кем проводили беседы, не был замечен в других подобных историях». Р.Тапаев при этом недоумевает, почему вообще кто-то, сталкиваясь с агрессией, не сообщает о них в нужные инстанции. Многие учебные организаций предпочитают отрицать наличие данной проблемы, вместо того, чтобы разбираться в ней, находить пути решения, помогать подросткам в этот переломный момент в жизни. Знание психических, национальных адаптационных возможностей имеет большое значение для управления и формирования у студента волевых качеств и учебно-творческих мотивов.

Литература:

1. Постановление правительства Российской Федерации от 26.12.2013 N 1297 «О федеральной целевой программе «Юг России» (2014 - 2020 гг.)»

2. Постановление Правительства Российской Федерации от 25.12.2008 N 1031 «О федеральной целевой программе «Юг России» (2008 – 2013 гг.)»

3. Алексеев А.И., Бабурин В.Л., Гладкевич Г.И. и др. Экономическая и социальная география России: изд. «Дрофа», 2009 . - 170-184 с.

4. В.А. Тишков, М.А. Аствацатурова, В.В. Степанов. Молодежь в полиэтничных регионах Северо-Кавказского федерального округа. Экспертный доклад. – Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2014.

5. Непочатых Е.П. Адаптация российских студентов к социокультурным условиям вуза // Научные ведомости: серия гуманитарные науки, 2012, No 18 (137), выпуск 15, с. 214-223

6. Березин С.В., Козлов Д.Д., Лисецкий К.С Адаптация студентов Северного Кавказа в ВУЗах г.Самары (опыт практической работы). Изд-во «Универс-групп», Самара, 2004, 126 с.

7. Дзаурова Х. М. Особенности социокультурной адаптации студентов Северного Кавказа в вузах Ростова-на Дону // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 11. – С. 746–750. – URL: http://e-koncept.ru/2016/86161.htm.

8. Федеральная служба государственной статистики. URL: www.gks.ru.

УДК 372.881.1

кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Лебедева Ирина Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ЛОГОПЕДОВ

Аннотация. Статья посвящена изучению возможностей и особенностей формирования коммуникативной компетентности у студентов - будущих логопедов. На основе анализа теоретических источников раскрыта модель разноуровневого формирования общекультурной компетенции, представлены результаты исследования уровня сформированности коммуникативной компетентности студентов педагогического университета (г. Нижний Новгород) с учетом использования системы дидактических средств.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, компетентностный подход, межкультурная коммуникация, тип коммуникативной компетентности.

Annotation. The article is devoted to the study of the possibilities and features of communicative competence of students-future speech therapists. Based on an analysis of the theoretical model of multilevel disclosed sources of formation of general cultural competence. Presents the results of the research of the level of communicative competence of students of Pedagogical University (Nizhny Novgorod), taking into account the use of the system of teaching resources.

Keywords: communicative competence, competence approach, intercultural communication, the type of communicative competence.

Введение. Актуальной проблемой высшего педагогического образования является формирование профессиональных компетенций, которые повышают общую культуру студента – будущего педагога и его конкурентоспособность на отечественном и международном рынке труда. Компетентностный подход, принятый в современном образовании, определяет формирование нового понимания подготовки специалистов в области образования. Оно связано с ориентацией на становление человека как уникальной и неповторимой личности, способной и готовой решать профессиональные задачи на основе использования информации, коммуникации, том числе на иностранном языке [1; 6]. В современных условиях поликультурного взаимодействия коммуникативная компетентность специалиста превращается в приоритетную, определяющую свободу профессионального общения на родном и иностранном языке. Понимание роли языка в подготовке специалиста помогает молодежи осознать культурно-исторические ценности и способствует формированию межкультурной коммуникации, гармонизации личности молодого человека в социуме, взаимопониманию и сотрудничеству в студенческой среде, а в будущем и в профессиональной сфере.

Коммуникативная компетентность как важнейшая характеристика специалиста глубоко и многоаспектно изучается многими российскими исследователями (Н.Д. Гальскова, Г. В. Елизарова, И.А.Зимняя, Р.П. Мильруд, В.В.Сафонова и др.). Современное понимание коммуникативной компетентности предполагает: умение вступать в коммуникацию, быть понятым, непринужденно общаться, знание языков, навыки работы в группе, овладение различными социальными ролями, систему внутренних ресурсов личности, необходимых для осуществления человеком эффективных коммуникативных действий. Таким образом, под коммуникативной компетентностью следует понимать знания и умения личности, способствующие эффективному ее вступлению в социальные контакты в изменяющихся условиях коммуникативного процесса.

Формулировка цели статьи. Процесс глобализации, происходящий в современном мире, способствует расширению профессиональных и культурных контактов между представителями разных народов, создает возможности для разностороннего диалога: обмена идеями, технологиями, знаниями. В связи с этим увеличивается интерес к вопросам формирования межкультурной коммуникации у студентов педагогических вузов, что отражено в федеральных государственных стандартах высшего образования. Они нацелены на подготовку специалистов, способных эффективно участвовать в социокультурном и профессионально-деловом общении, как с учащимися, так и коллегами из различных регионов и стран. В настоящее время подготовка студентов вузов направлена не только на формирование профессиональных компетенций, но на взаимодействие с представителями разных стран с их самобытным менталитетом, что невозможно без усвоения принятых в обществе норм и правил межкультурного общения. Исследователи отмечают, что высокий профессионализм и конкурентоспособность будущего специалиста определяются не только наличием системно-языковых, социокультурных и культурологических знаний, но и умениями проявлять себя в качестве равноправного и полноценного участника диалога культур [2; 5; 9]. Коммуникативная компетентность (КК) рассматривается как интегративный компонент единой профессиональной подготовки специалиста, так как успешность в профессиональной деятельности определяет способность личности достигать взаимопонимания с участниками общения на основе признания их культурных ценностей и толерантного отношения.

Изложение основного материала статьи. При рассмотрения проблемы формирования КК будущих педагогов как интегративной характеристики профессиональной подготовки специалиста целесообразно обратиться к взглядам Р.П. Мильруда. Автор предлагает рассматривать коммуникативную компетентность как сложное образование, состоящее из следующих компонентов:

- языковая компетенция (содержит лингвистический компонент коммуникации: фонетические, лексические, грамматические навыки обучающихся);
- речевая компетенция (умение строить завершенный логичный, связный и последовательный устный или письменный текст и умение понимать устную и письменную речь и быть понятным для других людей в процессе коммуникации;

- компенсаторная компетенция (умение преодолевать коммуникативные затруднения, предупреждать неудачи коммуникации);
- социокультурная компетенция (содержит культурный компонент коммуникативной компетенции, включая умение действовать вербальными и невербальными средствами в другой культурной среде [8].

Доказано, что важными элементами проявления КК являются: умение понять готовность собеседника начать коммуникацию, степень вовлеченности в общение, определить правильную долю говорения и слушания, сохранять коммуникативную дистанцию, закончить и выйти из общения [4,с.145]. Особое значение овладение КК приобретает в подготовке специалистов-логопедов. В соответствии с ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование (от 01.10.2015 № 1087) подготовка студентов к профессиональной деятельности предусматривает разноуровневое формирование общекультурной компетенции ОК-5 (способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языке для решения задач профессионального общения, межличностного и межкультурного взаимодействия). В подходе И. А. Зимней к понятию «коммуникативная компетентность» выделяются следующие аспекты, которые наиболее полно отражают ее структуру: мотивационный (готовность к проявлению компетентности); когнитивный (владение знанием содержания компетентности); поведенческий (опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях); ценностно-смысловой (отношение к содержанию компетентности и объекту её приложения); эмоционально-волевой (эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности) [5, с. 25].

Мотивационный компонент включает в себя возможность и готовность к общению, осознанное желание обмениваться информацией с целью удовлетворения своих потребностей, получения ответов на интересующие вопросы, эмоциональной поддержки.

Когнитивный компонент предполагает владение знаниями о нормах и правилах общения, личностных качествах, которые способствуют или препятствуют эффективному общению, способах ведения и поддержания диалога, выражения своих мыслей [9, с. 53-54].

Поведенческий компонент КК содержит опыт проявления коммуникативных навыков и умений в различных ситуациях общения. Данный компонент отражает умение понять позицию собеседника, правильно воспринимать и оценивать его, прогнозировать и избегать негативных реакций партнера по общению. Кроме того, поведенческий компонент также подразумевает под собой и общий уровень культуры специалиста, умение подобрать подход к ребенку с каким-либо нарушением, который не всегда владеет речевой и неречевой коммуникацией [3, с. 23].

Ценностно-смысловой компонент структуры КК содержит отношение к собеседнику, коммуникативной ситуации, средствам общения, создаваемому (и воспринимаемому) высказыванию как к ценности, т.е. личностно-значимому объекту, имеющему характер привлекательности.

Э*моционально-волевой компонент* КК связан с умением создавать и поддерживать позитивную атмосферу общения, реагировать на изменения эмоционального состояния собеседника и предвосхищать их, владеть эмоциональной отзывчивостью, способностью сопереживать, воспринимать оттенки настроения собеседника и действовать в соответствии с ними.

В формате заявленной проблемы нами было проведено исследование сформированности КК студентов-логопедов НГПУ им. К. Минина (г. Нижний Новгород, 2017 г.) по структуре, предложенной Р.П. Мильрудом. В качестве основных диагностических методик были выбраны: «Тестовая карта коммуникативной деятельности» (А. А. Леонтьев), «Методика определения уровня сработанности и совместимости», оценки самоконтроля в общении М. Снайдера, теста «Умеем ли мы слушать?», «Понимаете ли вы язык мимики и жестов» В.Д.Коновалова и др. Оценивались следующие показатели сформированности КК в рамках будущей профессиональной деятельности: языковой (фонетические, лексические, грамматические навыки обучающихся); речевой (умение строить завершенный логичный, связный и последовательный устный или письменный текст); компенсаторный (умение преодолевать коммуникативные затруднения, предупреждать неудачи коммуникации); социокультурный (умение действовать вербальными и невербальными средствами). Из результатов диагностики типологических особенностей КК студентов-логопедов (4 курс) выявлено преобладание *моноактивного* типа КК (по Р.Д. Льюису), для которого свойственно: ориентированность на выполнение задач, тщательное планирование своих действий, пунктуальность, сдержанность, разграничение профессиональной и социальной жизни (56%). 24% студентов были отнесены к *рецессивному* типу КК, которые ориентированы на людей, молчаливы, сдержаны, скрывают свои эмоции, избегают зрительного контакта, пунктуальны. *Полиактивный* тип был выделен у 20% студентов; для него свойственны: ориентированность на людей, эмоциональность, общительность, импульсивность, частая смена планов, гибкость в общении, импровизация, смешанность социальной и профессиональной жизни. В процессе эксперимента студентам было предложено проанализировать личные положительные и отрицательные качества, которые помогают или мешают в профессиональной коммуникации.

Результаты анкетирования выявили следующие приоритетные характеристики: пунктуальность (100%), «хороший слушатель» (70%), общительность (68%), ориентация на людей (70%), гибкость в общении (80%).

К качествам, негативно влияющим на профессиональную коммуникацию, студенты отнесли: «не могу говорить «нет» (100%), избегание зрительного контакта (40%), «перебивание» другого (50%), что в рамках других культур может считаться нормой.

Важной стороной исследования явилось дидактическое построение учебных занятий. В процессе эксперимента со студентами проводились деловые игры посредством моделирования реальной ситуации; дискуссии для группового обсуждения профессионально значимых проблем, проблемно-поисковые коммуникативные задания по принятию и обоснованию этических решений, толкованию и интерпретации профессиональной ситуации, анализу профессиональных инцидентов. Особый интерес у студентов вызвала работа с электронными курсами, которая позволяет использовать ситуативный подход, работать с кейсами, отрабатывать навыки социальных контактов в электронной среде [7].

Выводы. Таким образом, исследование особенностей формирования коммуникативной компетенции у студентов-логопедов показало, что включение в процесс обучения специально разработанных коммуникативных практик с основами психологической грамотности, а также целесообразный отбор дидактического инструментария способствует их успешному овладению навыками межкультурного общения и построения диалоговой деятельности в различных поликультурных средах.

Литература:
1. Гуцу, Е.Г., Няголова, М.Б. Проектирование учебного занятия в вузе на основе компетентностного подхода // Вестник Мининского университета. 2017. № 2
2. Жулина, Е.В., Барабанова, Л.Б. Формирование коммуникативной компетенции у студентов – логопедов // Проблемы науки. - 2016. - №12 (13). - С. 110- 112.
3. Жулина, Е.В. Коммуникативная компетентность как условие профессионализации выпускников педагогических вузов по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» / Е. В. Жулина // Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. НГПУ им. К. Минина. – 2015. (с. 22-25)
4. Жулина, Е.В., Чеснокова, Л.С. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции у студентов по профилю Логопедия / Е.В. Жулина, Л.С. Чеснокова // Современные проблемы науки и образования. – 2016. №4. С. 145.
5. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. - 42 с.
6. Компетентностно-ориентированное обучение в вузе: теория и практика. Арифулина Р.У., Батюта М.Б., Белова Е.А., Деменева Н.Н., Занозин Д.А., Киселева Е.С., Князева Т.Н., Лебедева И.В., Николина В.В., Папуткова Г.А. и др. Монография / Мининский университет. Нижний Новгород, 2014. - 350 с.
7. Лебедева, И.В., Горлова, В.Г. Интеграция кейс-метода и дистанционного обучения в подготовке социальных педагогов. 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». 2015. С. 261-265.
8. Мильруд, Р.П. Коммуникативная компетенция: владение языком или готовность к иноязычному общению [Текст] / Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова // Иностранные языки в школе. 2017. №7. С. 2-11.
9. Наливайко, Т. Е. Сущность и структура социальной и коммуникативной компетенции личности / Т. Е. Наливайко, М. В. Шинкорук // Ученые записки Комсомольска-на Амуре государственного технического университета. 2010. №2 (2). С. 50-54

Педагогика

УДК: 376.37

кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Медведская Ирина Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород)

ЛОГОСКАЗКИ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ

Аннотация. В статье представлены различные виды логосказок для работы над нарушениями звуковой и смысловой сторон речи. Рассмотрены основные приемы работы с логосказками.

*Ключевые слова***:** общее недоразвитие речи, логосказки, виды логосказок, коррекция, связная речь.

Annotation. Various types of speech therapy tales to work on violations of the sound and semantic aspects of speech present in the article. The main techniques of working with speech therapy tales are considered.

Keywords: General speech underdevelopment, speech therapy tales, types of speech therapy tales, correction, connected speech.

Введение. В дошкольном детстве овладение родным языком является одним из важных приобретений ребенка. Взрослые должны приложить немало усилий, чтобы речь ребенка развивалась правильно и своевременно, но количество детей, которые не могут самостоятельно овладеть речью постоянное увеличивается.

Одним из главных условий всестороннего полноценного психического развития детей является хорошая речь. Чем богаче и правильнее речь ребенка, тем легче ему высказывать свои мысли, тем шире его возможности в познании окружающей действительности, содержательнее и полноценнее отношения со сверстниками и взрослыми, тем лучше его коммуникация и социализация.

Р.Е. Левина обращает внимание на то, что речь является важнейшей психической функцией человека, ведь именно в процессе овладения речью ребенок приобретает способность к понятийному мышлению, к обобщенному отражению окружающей действительности, к осознанию, планированию и регуляции своих намерений и действий [7, с. 10]. Поэтому так важно заботиться о своевременном формировании речи детей, ее чистоте и правильности, предупреждая и корректируя различные нарушения.

В последние время наблюдается рост нарушений речи детей. Часто встречается общее недоразвитие речи (ОНР), которое, во-первых, отрицательно влияет на становление всей речевой деятельности, во-вторых, обуславливает вторичные отклонения в психическом развитии, коммуникации и вызывает трудности социализации. Если ОНР не исправить в дошкольном возрасте, это вызовет вторичные нарушения в письменной речи при обучении в школе.

Л.Н. Ефименкова отмечает, что особенно связная речь как особая сложная форма коммуникативной деятельности у детей с ОНР «самостоятельно не формируется», и старшим дошкольникам с ОНР требуется систематическая коррекционная помощь со стороны логопеда [4 с. 4].

Для успешной работы с дошкольниками важно подобрать эффективные методы коррекции речевых нарушений. Хорошим помощником в этой работе может стать сказка. Логопедическое воздействие в игровой, сказочной форме является наиболее универсальным, комплексным и результативным методом воздействия в коррекционной работе.

Дети с ОНР имеют свои психологические особенности. Это замкнутость, неуверенность в себе и негативиз. Добавляются и вторичные отклонения в развитии психических процессов. Использование игровых методов может повысить эффективность коррекционной работы логопеда, построенной на основе сказки.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является освещение понятия «логосказка», ее виды и значение сказки, и логосказки в частности, в развитии речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Изложение основного материала статьи. Наиболее эффективным коррекционным средством для нормализации звуковой и смысловой сторон речи в работе с детьми, имеющими речевые нарушения, является сказка. Ведь сказка - это образность языка, его метафоричность, психологическая защищенность. Сказка, как известно, соответствует детской системе мироощущения. Их любят все, но в жизни ребенка она значит гораздо больше, чем в жизни взрослого. Сказка для ребенка - это не просто вымысел, фантазия, это особая реальность мира чувств. Волшебный мир расширяет рамки обычной жизни. Именно в сказочной форме ребенок сталкивается с такими сложнейшими явлениями и чувствами, как жизнь и смерть, любовь и ненависть, гнев и сострадание, измена и коварство.

С давних пор сказки были одним из широко распространенных жанров устного поэтического творчества. Уходя своими корнями в фольклор, и веками впитывая человеческую мудрость и жизненный опыт многих поколений, сказки всегда воспринимались с большим интересом. Это неослабевающее внимание вызывается тем, что сказкам свойственны богатство идейного содержания, познавательно-дидактическая сущность и неизменная художественная выразительность.

Некоторые исследователи (А.В.Запорожец, Л.А.Венгер, О.С.Ушакова, Л.Н.Павлова, В.В.Гербова) предполагают, что сказка как эпический жанр может являться приоритетом воспитания и обучения детей дошкольного возраста, так как в этот период интенсивно развивается воображение и способность действовать в образном плане, а главное понимать текст и осуществлять элементарный анализ в умственном плане. Сказки прочно вошли в детский быт. Однажды, придя к малышу, сказка остается с ним навсегда как чудо, как радость, как память.

В своем творчестве известные отечественные и зарубежные ученный обращались к сказкам: Р. Гарднер, А.Менегетти, К.Юнг, В.Пропп, Е.Лисина, Е.Петрова, Р.Азовцева, Т.Зинкевич и другие.

Изучением воздействия сказки на детей, имеющих недостатки в развитии, занимались Т.М. Грабенко, А.В. Гнездилов, А.М. Поваляева, Г.Г. Чебанян, С.А. Черняева, Д.Ю. Соколов, О.В. Защиринская, Н.М. Погосова, Т.А. Сергеева, В.И. Стишенок, А.И. Городова.

В Санкт-Петербурге создан первый Институт сказкотерапии. Комплексная сказкотерапия - это авторский метод, разработанный Татьяной Дмитриевной Зинкевич-Евстигнеевой. Сказкотерапия – один из методов консультирования, коррекции, развития и реабилитации, обладающий уникальной спецификой. В институте разработаны учебные программы для специалистов, желающих использовать метод в собственной практике, и программы развития для детей, подростков и взрослых. Сегодня метод имеет много сторонников и последователей.

Исследователи А.В.Запорожец, О.С.Ушакова, В.В. Гербова предполагают, что сказка как эпический жанр может являться приоритетным направлением воспитания и обучения детей дошкольного возраста, так как это период интенсивно развивается воображения и способность действовать в образном плане, а главное понимать текст.

В коррекционной работе с дошкольниками широко применяются логосказки. **Логосказки** - это целостный педагогический процесс, способствующий развитию всех сторон речи, воспитанию нравственных качеств, а также активизации психических процессов (внимания, памяти, мышления, воображения).

Главная цель применения логосказкок как средства логопедической коррекции – последовательная нормализация речи детей.

Логосказки могут применять в своей работе, как логопеды, так и воспитатели логопедических и общеобразовательных групп. Эти сказки могут составлять целое занятие, часть занятия или дидактическую игру. Логосказки имеют разные виды, которые учитывают форму речевых нарушений детей и этап коррекционной работы.

Виды логосказок:

• Артикуляционные (развитие дыхания, артикуляционной моторики).

• Пальчиковые (развитие мелкой моторики, графических навыков).

• Фонетические (уточнение артикуляции заданного звука автоматизация, дифференциация звуков).

• Лексико - грамматические (обогащение словарного запаса, закрепление знаний грамматических категорий).

• Сказки, способствующие формированию связной речи.

• Сказки по обучению грамоте (о звуках и буквах).

1. Логосказки дидактического плана с включениями различных упражнений, испытаний, выполнения проб и т. д. (Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева): артикуляционные; фонетические; сказки по обучению грамоте.

2. Логосказки, направленные на развитие полисенсорности ребенка с нарушением речи («сказка» плюс «предметная деятельность») (О. Г. Ивановская, Е. А. Петрова, С. Ф. Савченко): пальчиковые.

3. Логосказки-тренинги, насыщенные определёнными фонемами, словоформами, лексико-грамматическими категориями (авторские сказки учителей логопедов Г. А. Быстрова, Э. А. Сизова, Т. А. Шуйская): лексико-грамматические.

4. Логосказки с моделированным содержанием (Т. А. Ткаченко): сказки, способствующие формированию связной речи. Для постановки сказок подходят различные виды театров: пальчиковый, настольный, рукавичный, куклы БИБАБО, куклы на палочках.

Последовательно рассмотрим характеристику логосказок в контексте логопедической коррекции.

1. Артикуляционные сказки. Основной задачей артикуляционных сказок является развитие артикуляционной моторики. Одни и те же упражнения артикуляционной гимнастики, которые приходится выполнять ребёнку каждый день в течение продолжительного промежутка времени быстро надоедают. Для того чтобы заинтересовать детей, все упражнения можно объединить в небольшие сказки. Особый интерес представляют «Сказки о Веселом Язычке», которые в интересной форме рассказывают о разных приключениях Язычка.

В артикуляционной сказке обязательно присутствуют и специальные упражнения на тренировку дыхания.

В сказке «Три поросенка» дети дуют на «соломинки», на карандаши – ветки, из которых построен домик, на камни, делая определенные выводы.

В сказке «Колобок» дети помогают колобку с помощью воздушной струи добраться от одного сказочного героя к другому, «пробежаться» с Колобком по дорожке.

В работе над развитием речевого дыхания, плавной речи, дикцией - на выдохе можно произносить различные фразы к сказкам.

2. Пальчиковые логопедические сказки.

Пальчиковые игры по мотивам русских народных и авторских сказок помогают не только совершенствовать мелкую моторику, но и закреплять значение содержания сказок, развивать речь и образное мышление.

Играя с детьми в пальчиковые игры, необходимо обратить внимание на точность и качество выполнения движений, на согласованность речи с работой пальцев и кистей рук.

3. Фонетические сказки. Основной задачей фонетических сказок является работа над изолированным произношением звука, автоматизация звука в слогах, в начале, середине, конце слова, в словах со стечением согласных, предложениях и спонтанной речи.

Ребенок не только смотрит и слушает, но и является активным участником сказки, выполняя задания. Игра превращает работу в увлекательное путешествие. Преодолевая препятствия вместе с героями сказки, ребенок учиться произносить трудный звук.

Например, по просьбе педагога, они могут дать определенные имена героям или выполнить другие подобные задания.

В имени зайца должен присутствовать звук С, а имени лисы – З.

У зайки были игрушки, в названии которых есть звук С, а у лисы – звук З.

Дети упражняются в выделении во фразах слов с определенным звуком.

Найти слова со звуком Ч в предложении: Сидит зайчик на пенечке и плачет.

Например, в сказке «Злой волк» закрепляется правильное произношение звука Л. Одним из заданий к этой сказке может быть: произнеси слова из сказки со звуком Л, выделяя его.

4. Лексико-грамматические сказки. Использование лексико – грамматических сказок помогут приобрести не только умения, но и устойчивые навыки правильного использования существительных, прилагательных, глаголов, наречий, будут способствовать формированию грамматически правильной речи и обогащению словарного запаса.

Дети могут придумывать красивые прилагательные для характеристики героев. Например, сказка «Заюшкина избушка», дети называют зайчика маленьким, хорошеньким, сереньким, пушистым, добрым, веселым, грустным, удивленным, трусливым.

Игра: «Где прячется Маша?» (По сказке: «Маша и медведь»).

Развивать правильное употребление (понимание) простых предлогов, активизировать словарь по теме: мебель.

- Маша прячется от медведя, назови, где (под столом, в шкафу, под стулом, на печке, под кроватью и т. д.)

По сказке «Репка» можно отрабатывать употребление предлогов ЗА и ПЕРЕД. Образование антонимов быстрее отрабатывается в упражнении «Все наоборот» (У девочки была матушка добрая, а мачеха -(злая) и т. д.). Чтение и пересказ русской народной сказки «Заяц - хваста» поможет ребенку освоить образование существительных с помощью суффикса –ищ.

5. Сказки, способствующие формированию связной речи. Помимо авторских и русских народных сказок используются сказки, сочиненные логопедом, воспитателем и созданные вместе с детьми. Особое внимание в работе уделяется обучению составления сюжетных рассказов, придумыванию сказок, сказочных историй.

Виды работ со сказками:

1. Ребенок разыгрывает знакомые сказки.

2. Несколько детей, предварительно распределив роли, разыгрывают сказку.

3. Ребёнок разыгрывает сказку по мотивам увиденной, но изменяет персонажей, время, конец действия.

4. Ребенок разыгрывает и моделирует сказку по набору предложенных или выбранных самостоятельно игрушек. При этом ребёнок самостоятельно демонстрирует сказку, придумывает её сюжет. Таким образом, развивается самая сложная форма связного высказывания - составление творческих рассказов.

5. Подготовка и показ музыкально-логопедических сказок.

Приемы сказкотерапии при формировании связной речи:

1. Изменение конца сказки. Детям предлагается известная сказка, в которой надо изменить окончание по своему усмотрению.
2. Продолжение известной сказки, когда детям предлагается придумать «А что случилось дальше?».
3. Сравнение одних и тех же героев из разных сказок. Например, волк в сказках «Волк и семеро козлят» и «Иван царевич и Серый Волк» - в первом случае волк – злобное животное, в другом – верный и надежный помощник, друг.
4. Включение в сказку героя из другой сказки. Например, что произошло бы, если бы на помощь зайцу пришел ёж.
5. Рассказывание сказки от лица одного из персонажей.
6. Придумывание новых названий известных сказок, не искажающих идеи произведения. Например, «Теремок» - новое название «Дружный домик», «Домик для зверей», «Как медведь разрушил теремок».
7. Рассказывание сказок сопровождается действиями на фланелеграфе, магнитной доске, в настольном театре.

Ребенку легче овладеть навыком пересказа, если сказка короткая, забавная и в ней четко выражен сюжет. Полезно сопровождать пересказ текста показом героев сказки с помощью рук («Покажи сказку руками»).

6. Сказки для обучения грамоте. Играя со сказочными персонажами Слыш и Буковка, дети знакомятся с гласными и согласными звуками и буквами. Сказочный сюжет и необычные игровые ситуации помогают сделать процесс обучения грамоте интересным и познавательным.

Детям очень нравится выполнять все задания в сказочной атмосфере. Им всегда хочется помочь героям сказки, они с большим удовольствием копируют этих героев, используя мимику, жесты, интонацию.

Например, такие задания: покажи, как зайка испугался, как волк рассердился, как Машенька обрадовалась и т. д. В сказке «Три поросенка» дети мимикой показывают злого волка, счастливых поросят и испуганных поросят.

У детей, перевоплощающихся в героев сказок, активнее развиваются воображение, творческая фантазия, формируется интонационная выразительность речи.

Выводы. Таким образом, в логопедии с помощью сказочных сюжетов можно решать любые коррекционные задачи:

- совершенствовать звуковую сторону речи ребенка;
- лексико-грамматический строй речи;
- развивать связную речь;
- мелкую и общую моторику;
- все психические процессы (воображение, восприятие, внимание, мышление, память);
- создавать благоприятную психологическую атмосферу, способствующую сотрудничеству логопеда, воспитателя с детьми.

Занятия на основе сказок позволяют учитывать индивидуально-психологические особенности детей данной с ОНР и способствуют расширению и активизации словарного запаса, нормализации грамматического строя речи, положительно влияют на развитие последовательности, логичности, связности, правильности и выразительности речи.

Литература:

1. Быстрова Г.А., Сизова Э.А., Шуйская Т.А. Логосказки – СПб.: КАРО,2001. – 128 с.

2. Васькова О.Ф., Политыкина А.А. Сказкотерапия как средство развития речи детей дошкольного возраста. – СПб.: ООО « ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2012.

3. Глухов В.П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи. Изд. Секачев В. Ю., 2012. – 182 с.

4. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников. / Л.Н. Ефименкова. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 176 с.

5. Жулина Е.В., Шамов А.Н. Внешняя речь и ее влияние на становление психики ребенка. Вестник Мининского университета, 2017 №2 (19), с. 12

6.Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по сказкотерапии. СПб.: Речь, 2016. – 320 с.

7. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. - М: Альянс, 2013. – 366 с.

8. Насибуллина А.Д. Возможности сказки в развитии связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / А. Д. Насибуллина, М. Н. Хаустова // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития: материалы VII Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 31 дек. 2015 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. — № 4 (7). — С. 95–98

9. Погосова Н.М. Погружение в сказку. Коррекционно-развивающая программа для детей. Изд. 3-е, стереотипное / Н.М. Погосова. - СПб.: Речь, 2012. – 208 с.

10. Шайдуллина Г. Ф. Влияние сказки на развитие связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2012. №39. – С. 152 - 154

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Жулина Елена Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Архипова Мария Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород)

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКАМ

Аннотация. В статье отражено значение современных образовательных технологий в развитии родной и иностранной речи Представлена подробная характеристика применения лепбуков в активизации глагольной лексики у дошкольников.

Ключевые слова: Современные технологии обучения языкам, глагольная лексика.

Annotation. The article reflects the importance of modern educational technologies in the development of native and foreign speech. A detailed description of the use of lepbook in the activation of verbal vocabulary in preschool children is presented.

Keywords: Modern technologies of teaching languages, verbal vocabulary.

Введение. На основе анализа педагогической практики следует констатировать факт, что в настоящее время педагоги при обучении языкам применяют различные технологии: игровые, информационно-коммуникационные, личностно-ориентированные и ряд других. Все они строятся на принципах системности, гибкости, динамичности и эффективности.

Овладение родным и иностранным языком, как средством не только общения, но и познания окружающего мира - одно из самых значимых приобретений ребенка в период дошкольного детства. Вопросу развития родной и иностранной речи, обогащению лексики ребёнка дошкольника, посвящено большое количество современных исследований. Однако вопрос применения современных технологий формирования глагольной лексики на примере лепбука требуют специального рассмотрения. Актуальным является вопрос разработки дифференцированных приёмов активизации глагольной лексики ребёнка дошкольника с использованием современных коррекционно-образовательных технологий.

Несформированность фонематических процессов, отсутствие навыков звукового анализа и синтеза у ребёнка, искажают процесс слухового восприятия приставок и суффиксов слов-действий, тормозят понимание нового лексического значения, образованных с их помощью слов-действий. Нарушение развития процессов словоизменения и словообразования глаголов у ребёнка негативно влияет на формирование

морфологической и синтаксической систем языка, искажает общую картину развития личности ребёнка дошкольника.

Анализ исследований, посвященных вопросам развития словарного запаса ребёнка дошкольника, подчёркивает, что формирование глагольной лексики ребёнка играет центральную значение в структурировании предложения роль, которое является основой последующей коммуникации. Это отмечали в научных работах Н.И. Жинкин [2], А. А. Леонтьев [4].

Основные семантические единицы передают основный смысл сообщения, как правило, наряду с субъектом действия большое значение имеет предикат, который выполняет функцию сказуемого в предложении.

А. А. Леонтьев [4] рассматривал овладение предикативной лексикой, как феномен психического состояния человека. Нарушения в овладении глагольной лексикой, по мнению авторов, существенно затрудняют общение ребёнка с окружающими, отрицательно влияют на формирование познавательной деятельности, задерживают развитие как устной, так и в дальнейшем письменной речи, служат препятствием успешного овладения ребёнком дошкольником школьной программы.

Как уже отмечалось выше, речь имеет ряд особенностей: трудности процесса накопления, отбора слов - действий и оперирования ими в речевой деятельности (глагольный словарь хаотичен, не организован). Формирование грамматического строя речи осуществляется с большими трудностями, чем овладение активным и пассивным словарём. Это обусловлено тем, что грамматические значения всегда более абстрактны, чем лексические, а грамматическая система языка организованна на основе большого количества языковых правил.

В условиях реализации нового федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) педагогу необходимо быть вариативным и креативным в выборе образовательных технологий, которые смогут помочь каждому ребенку овладеть речевыми нормами родного языка, удовлетворить игровые и познавательные интересы, а также будут способствовать вовлечению родителей.

По мнению современных исследователей, внедрение новых подходов к развитию дошкольников не должны заменить традиционные приемы и методы, а должны обобщить, представить и расширить их в более современной, вариативной и интересной форме для дошкольника с речевыми нарушениями. Следовательно, очень важно применять, наряду с проверенными временем, традиционными технологиями, и современные образовательные технологии, которые эффективно используются в совместной деятельности с детьми, а также с их родителями.

Изложение основного материала статьи. Среди современных технологий следует обратить внимание на использование лэпбуков. Рассмотрим пример лепбука по глагольной лексике.

Серия 1. Игры на развитие импрессивного (понимание) и экспрессивного (употребление) глагольного словаря:

- Игровые упражнения и задания на глаголы движения и перемещения в пространстве.
- Игровые упражнения и задания на глаголы бытовой деятельности.
- Игровые упражнения и задания на глаголы, обозначающие профессиональные действия.
- Игровые упражнения и задания на глаголы, обозначающие орудийность.
- Игровые упражнения и задания на глаголы, обозначающие чувства и эмоции.

Серия 2. Игры на понимание и употребление близких по значению слов-действий. Серия 3. Игры на понимание и употребление глаголов с противоположным значением.

Серия 4. Игры на понимание и употребление глаголов единственного и множественного числа настоящего времени.

Серия 5. Игры на понимание и употребление глаголов прошедшего времени с определением лица, которому принадлежит совершаемое действие.

Серия 6. Игры на понимание и употребление возвратных и невозвратных глаголов. Серия 7. Игры на понимание и употребление глаголов совершенного и несовершенного вида.

Серия 8. Игры на понимание и употребление приставочных глаголов.

В процессе развития глагольной лексики средствами авторского лэпбука «Весёлые человечки» решаются развивающие и воспитательные задачи.

Задачи:

Формирование импресивной речи, развитие понимание слов – действий:

- научить пониманию лексического значению глаголов движения и перемещение, бытовых и профессиональных действий, чувств, эмоций;

- научить пониманию по грамматической форме глагола, кому принадлежит совершаемое действие – одному лицу или нескольким лицам *(спит - спят, идет – идут, бежит – бегут);*

- научить пониманию по глаголу прошедшего времени определять лицо, которому принадлежит совершаемое действие (*Женя убрал. – Женя убрала);*

- научить различать кому из детей надо совершать действие *(Вова, лови Нину. Нина, лови Вову);*

- научить различать значения приставок глаголов совершенного и несовершенного вида *(дерево рубил – дерево разрубил, рисовал – нарисовал, строил – построил);*

- формировать умение различать оттеночные значения приставок в глаголах (приходить, уходить, отходить, находить, переходить, заходить);

-лексические замены глаголов *(ставит – держит, моется – стоит, красит – рисует);*

- научить дифференциации возвратных и невозвратных глаголов *(покажи где девочка вытирается, а где девочку вытирают);*

- формировать понимание лексического значения глаголов в антонимах.

Развитие экспрессивной речи, активизация глагольного словаря:

- упражнять в употреблении окончаний глаголов настоящего времени множественного числа, дифференцировать употребление глаголов настоящего времени в единственном и множественном числе;

- упражнять в употреблении слов близких по звучанию или имеющие сходства с предметной ситуацией (*Катю несут, а Колю везут. Таня копает, а Толя покупает. Ваня купается, а Вася катается);*

- упражнять в точном обозначении действий в похожих ситуациях *(моет - умывается – стирает);*

- активизировать слова действия, противоположные по значению *(застегнуть – расстегнуть, отнеси – принеси, войди – выйди);*

- учить правильно употреблять в речи возвратные и невозвратные глаголы *(причёсывается – причёсывают, умывается – умывают);*

- упражнять в правильном употреблении глаголов прошедшего времени в женском, мужском и среднем роде с лицом, которому принадлежит совершаемое действие *(Мама пришла. - Папа пришёл. Женя вымыл руки. – Женя вымыла руки);*

- упражнять в правильном употреблении глагола единственного числа в трех лицах *(Я пью. – Ты пьешь. – Он пьет.);*

- использовать оттеночные значения приставок в употреблении глаголов, обозначающих направление движений *(прилетает, улетает, отлетает, налетает, залетает, перелетает);*

- упражнять в употреблении будущего сложного времени глаголов *(буду строить; буду играть);*

- составлять предложения из нескольких слов с опорой на графическую схему, распространять предложения однородными сказуемыми;

- формировать конструкции с глаголами с противительным союзом «а»;

- упражнять в умении заканчивать предложения нужным по смыслу словом действием;

- составлять предложения со словами действиями с использованием слов *«Сначала …, а потом …».*

Развивающие задачи:

- обогащать чувственный опыт детей с ОНР III уровня с опорой на все анализаторы; - подражать движениям рук, ног, головы, взрослого и других детей; - развивать артикуляционную, мимическую моторику и речевое дыхание; - способствовать развитию внимания, памяти, мышления и воображения.

Воспитательные задачи:

- активизировать речевое подражание с опорой на практическую деятельность детей, игру, на наглядную ситуацию;

- совершенствовать волевые процессы: умение слушать, доводить начатое до конца, давать оценку результату;

- воспитывать бережное отношению к дидактическому материалу лэпбука;

- использовать в речи вежливые слова.

Речевые игры с наглядным иллюстративным материалом включают авторские модели слов – действий и моделей словоизменения и словообразования.

«Весёлые человечки» - графические модели слов-действий (сидит, идет, бежит, стоит, летит, плывет, ползет, едет, скачет, читает, лежит).

Так же лэпбук «Весёлые человечки» включает конверт – домик Веселых человечков, конверт динамических пауз, конверт игрушек для практических действий с предметами – всё это обеспечивает не пассивное восприятие и утомительные тренировки, а активное, творческое участие ребёнка.

Необходимым условием успешного развития предложно-падежных конструкций у детей был подбор разнообразных картинок. В играх для понимания лексического значения глаголов, облегчения речевой практики использовались модели слов-действий. Наряду с предметными и сюжетными картинками, с дошкольники были использованы мячики, домики, машинки. Действия с ними побуждали детей к активизации глагольного словаря, к диалогу, к формированию связной речи.

Следует определить значение лэпбука для всех участников образовательного процесса.

Для педагога:

- способствует всестороннему развитию ребенка с ограниченными возможностями здоровья;
- способствует организации материала по изучаемой теме в рамках комплексно-тематического планирования — способствует организации индивидуальной и самостоятельной работы с детьми;
- способствует оформлению результатов совместной проектной деятельности.

Для ребёнка: способствует пониманию и запоминанию информации по изучаемой теме; способствует приобретению ребенком навыков самостоятельного сбора и организации информации по изучаемой теме; способствует повторению и закреплению материала по пройденной теме.

Выводы. Лэпбук, и система работу по формированию глагольной лексики позволяют уточнить имеющийся словарь, активизировать и обогатить словарь через обучение различным способам словообразования. Все это создает основу развития речи «естественным» путем, через активизацию лексико-грамматической стороны речи.

Следовательно, лэпбук, объединяющий хорошо знакомые и привычные для работы приёмы и методы, особенности психических процессов ребенка с ОНР, требования ФГОС ДО, творческую деятельность педагога может являться современной технологией в развитии глагольной лексики дошкольников.

Литература:

1. Гатовская Д. А. Лэпбук как средство обучения в условиях ФГОС [Текст] // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). — Пермь: Меркурий, 2015. — С. 162-164.
2. Жинкин Н. И. Механизмы речи. / Н.И.Жинкин. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370 с.
3. Нурисламова А. Д., Давыдова Н. С., Тазова Ю. С. Лэпбук в работе педагогов дошкольного образования [Текст] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2016 г.). — Самара: ООО "Издательство АСГАРД", 2016. — С. 89-91.
4. Леонтьев А. А. Основы теории речевой деятельности. – М., Наука - 1974.

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Захарова Александра Ивановна
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск);
студентка 3 курса кафедры технологии Оппудонова Сайаана Григорьева
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск)

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Данное исследование посвящено проблеме общекультурных компетенций в образовательных организациях. В статье актуализируется необходимость формирования общекультурной компетенции школьников в процессе изучения технологии. На первый план выступают такие понятия, как индивидуальность, духовность, нравственность – качества отдельной личности, потребность в саморазвитии и самоутверждении, что напрямую зависит от познания и опыта деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры.

Ключевые слова: общекультурная компетенция, технология, национальная культура, национальная одежда.

Annotation. This study explores the issue of cross-cultural competencies in educational organizations. In the article raises the need for the formation of the general cultural competence of students in the process of learning technology. The fore such notions as individuality, spirituality, morality is a quality individual, need for self-realization and self-assertion, that depends on the knowledge and experience of national and universal culture.

Keywords: cultural competence, technology, national culture, national clothes.

Введение. Проблема формирования общекультурной компетенции основана на определении общекультурной компетенции как познание и опыта деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры А.В.Хуторского[7], общекультурной компетентности как интегративную способность личности обучаемого Л.С.Троянской [6], общекультурных умений как показателя общекультурной воспитанности, психолого-педагогической особенности обучения духовно-нравственного воспитания Г.П.Шевченко[8], Ю.Н.Кулюткина [4], концепции культурологического подхода к воспитанию духовной личности Е.В.Бондаревской [1].

А.В. Хуторский дает следующее определение: «Общекультурные компетенции – это познание и опыт деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов, культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций, роль науки и религии в жизни человека, компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере, например, владение эффективными способами организации свободного времени» [3]. Согласно классификации А.В. Хуторского, формирование общекультурных компетенций включается в метапредметный уровень содержания образования, и осуществляется в рамках каждого учебного предмета. Известно также, что общекультурные компетенции формируются в процессе учебной деятельности при изучении комплекса различных учебных дисциплин и профессиональных модулей и внеучебной деятельности при участии студента в различных культурно-массовых мероприятиях [3].

Из анализа вышерассмотренных позиций следует, что: общекультурная компетенция личности определяется следующими способностями: понимание значения культуры как формы человеческого существования; овладение знаниями о культуре других народов, уважительное к ним отношение; готовность к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительное и бережное отношение к историческому наследию и культурным традициям; общекультурные компетенции формируют обобщенные способы деятельности, позволяющие личности присваивать культурные образцы и создавать новые.

Заметим, что развитие общекультурных компетенций, в соответствии с содержанием ФГОС общего образования осуществляется в различных видах деятельности, которыми учащийся должен овладеть к концу обучения. В этой связи проектная деятельность школьников является той формой работы педагога, которая эффективна для формирования и дальнейшего развития общекультурных компетенций обучающихся. Например, процесс формирования общекультурных компетенций у школьников на занятиях по технологии можно организовать через выполнение творческого проекта, содержание которого необходимо насыщать ценностями и традициями, представляющими общечеловеческий интерес. Представляется целесообразным рассмотрение проблемы формирования общекультурных компетенций личности с позиции познания и опыта деятельности в области национальной культуры, как интегративной способности личности обучаемого и общечеловеческой духовно-нравственной воспитанности. Нами апробирован опыт формирования общекультурных компетенций у школьников студенткой педвуза, обучающейся по направлению подготовки - педагогическое образование профиля – технология, в процессе изготовления куклы «Долганка». Изучалась соответствующая литература по изготовлению традиционного национального костюма долганки, осваивалась технология создания куклы из пластической глины, учетом особенностей конструкции параметров куклы, также некоторое время заняла художественная обработка кожи и меха из которого изготовляется национальный костюм куклы. В ходе выполнения данного проекта обобщено и описано опытно-экспериментальная работа по определению сформированности общекультурных компетенций обучающихся в процессе создания куклы «Долганка» в национальной одежде.

Изложение основного материала статьи. Наличие общекультурных умений учащихся становится необходимым в современной ситуации, когда происходит активизация самосознания этносов, различных по величине и интенсивности внутренней связи, по экономическим и социальным характеристикам, по языку и культуре, духовному складу и подразумевает:

- способности понимать значение культуры как формы человеческого бытия, готовность к уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям;
- владение эффективными способами организации свободного времени;
- опыт освоения учеником картины мира, расширяющейся до культурологического и всечеловеческого понимания мира.

Для формирования общекультурных компетенций учащихся в технологическом образовании школьников требуется освоение технологических процессов. Но обучение технологическим процессам можно насыщать ценностями, представляющими общечеловеческий интерес.

При изготовлении куклы «Долганка» уделяется особое внимание каждому этапу технологического процесса с тем, чтобы усвоить навыки работы с пластиком, но в то же время немало времени обучающиеся проводят по исследованию национальной одежды долганского народа. Исследовательская работа, которую проводят обучающиеся, приобщает их к традиционной национальной культуре долганского народа. Для восприятия орнаментики, декора, обработки, используемого для пошива материала, учащиеся изучают быт и культуру народа. Таким образом, в ходе выполнения технологического процесса по изготовлению куклы в долганской национальной одежде, ученики переживают их жизнь на далеком севере, учатся уважать традиционные ценности, что является основой воспитания толерантности, освоения принципов нравственно-духовных основ ценностных качеств личности обучающегося.

Учащиеся излагают описание одежды в свободном стиле, приведем одно из многих: «У долган кроевая национальная одежда. Ее характеризует немного удлиненный задний подол, которую сами долганы объясняют так: когда они садятся на холодную землю, этот удлиненный подол заменяет им дополнительную подстилку. Одежду и обувь шили жильными нитками. Украшали одежду вышивкой различных орнаментов, которые представляют собой красивый рисунок из сочетаний красивых узоров, он таит в себе определенную информацию, которую хотела заложить мастерица. Вышивка может представлять собой рассказ о жизни племени, сказку, песню. В целом, долганский орнамент отличается разнообразием стилевых признаков. В процессе переработки традиций соседних народов он приобрел свои отличительные черты. Палитра долганского орнамента строится на сочетании черного, белого, синего, красного и зеленого цветов. Одежда долган хорошо приспособлена к суровым климатическим условиям, в которых они обитают, и промысловой деятельности. Выделка шкур с помощью скребков, рукоятки которых выглядели как произведения искусства, а также шитье одежды считалось обязанностью женщин».

Остается отметить, что познание и опыт деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры как духовно-нравственные основы жизни человека, человечества и отдельных народов как культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций включает в себя представление о научной картине мира. Она является успехом развития общекультурной компетенции учащихся как совокупность осознанных действий школьника, характеризующая уровень развития культуры личности в соответствии с социально одобряемыми нормами поведения и включающая эмоциональный поведенческий и познавательный компонент. По содержанию они объединяют умения, характеризующие: культурные формы поведения, поведение в разноэтнической среде, организацию культурной деятельности.

Развитие общекультурных умений школьников – это объективное, закономерное явление, обусловленное эволюцией общественно-исторических (социальных, этнокультурных, теоретико-практических) предпосылок.

Развитие общекультурных компетенций учащихся происходит более производительно, если реализуется следующее сочетание педагогических условий:

1. Развитие положительной мотивации учащегося к данному процессу;
2. Создание культурной образовательной среды школы;
3. Готовность учителя к поэтапному осуществлению процесса формирования общекультурных компетенций учащихся.

При выполнении творческого проекта «Долганка» обучающимся предлагается воплотить свои идеи в образе куклы. В данном случае проект выступает как средство развития общекультурных компетенций обучающихся при формировании образа девушки-долганки. В то же время, это верный инструмент воспитания духовных качеств личности [7].

Таким образом, развитие общекультурных компетенций в процессе изготовления куклы будет более эффективным, если реализовать следующие условия:

обеспечена благоприятная эмоциональная атмосфера, доброжелательность со стороны учителя;

поощрение высказываемых оригинальных идей;

новизна и разнообразие предметов, приемов и форм работы с целью развития любознательности детей;

использование личного примера творческого подхода к решению проблем;

представление обучающимся возможности активно задавать вопросы и проявлять инициативу.

Реализация творческого проекта «Долганка» на кружковых занятиях по декоративно-прикладному творчеству позволило развить общекультурные компетенции обучающихся в процессе изготовления куклы, изучении культуры и национальной одежды долган. Помимо этого, у обучающихся развиваются эстетический вкус, творческое мышление и коммуникативные навыки.

Создание кукол с национальным колоритом поможет в воспитании российской гражданской идентичности: патриотизма, уважения к Отечеству, осознанию своей этнической принадлежности, знанию истории, языка, культуры своего народа, своего края, основ культурного наследия народов России и человечества; усвоению гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества.

Таким образом, проведение опытно-экспериментальной работы, цель которой состояла в выявлении позитивных изменений в формировании общекультурных компетенций учащихся в процессе выполнения творческого проекта «Долганка», позволило обнаружить количественные и качественные изменения, обусловленные теми педагогическими условиями, которые разрабатывались в процессе проведения работы.

Вышеотмеченное заставляет полагать, что развитию общекультурных компетенций обучающихся в процессе изготовления куклы «Долганка» способствуют следующие педагогические условия:

- проектирование содержания обучения осуществляется с учетом особенностей развития общекультурных компетенций обучающихся, нацеленное на успешное осуществление будущей деятельности;

- самостоятельная деятельность обучающихся, ориентированная на решение личностно-значимых задач, способствует определению индивидуальной программы личностного саморазвития;

- внеучебная деятельность обучающихся, включающая разработку и реализацию проектов творческой направленности, способствует творческой самореализации, активности, проявлению инициативы в общественно значимой деятельности [7].

Выводы. Все деятельностные компоненты общекультурных компетенций могут быть успешно освоены в процессе выполнения творческого проекта «Долганка». В процессе выполнения данного проекта появляется возможность научиться наблюдать связь человека с природой и предметным миром, сравнивать конструктивные и декоративные особенности изделия и осознавать их связь с культурой долганов, понимать особенности декоративно-прикладных изделий и материалов для осмысления духовно-материального мира народа. Именно в изделиях, выполненных на основе традиций, можно обнаружить гармоничный сплав утилитарности и декоративности, пользы и красоты. В процессе создания куклы в национальной одежде, обучающиеся развивают: умение анализировать предлагаемое задание понимать поставленную цель, отделять известное от неизвестного, прогнозировать получение практических результатов в зависимости от характера выполняемых действий. На основе практического освоения творческих принципов народного искусства – повтора, вариации и импровизации, научатся исследовать конструкторско-технологические и декоративно-художественные особенности изделия.

По сравнению с кружками других учебных дисциплин, кружок декоративно-прикладного творчества по технологии имеет свои специфические особенности. Само содержание работы воспитывает внутренние мотивы к трудовой деятельности, ответственность, аккуратность, дисциплинированность, коллективизм, бережливость, культуру труда, эстетический вкус.

Различные виды деятельности на кружковых занятиях по технологии требуют разностороннего и гибкого использования всех имеющихся в арсенале современного учителя форм, методов и приемов обучения, связи технологического образования с другими дисциплинами, которые, не оказывая решающего влияния на конечные результаты образования, обогащают используемые методы и содействуют эффективности обучения.

Литература:

1. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания // Педагогика. — 1995. — № 4. — С. 29—36.
2. Замуруева Н.А., Бондарева Н.А., Щербакова С.П. Общекультурные компетенции в образовательных организациях: классификация и структура // Образование и наука без границ: фундаментальные и прикладные исследования. 2016. № 3. С. 153-156
3. Кузнецова Е.М. Формирование общекультурных компетенций у студентов во внеучебной деятельности // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. XXVIII междунар. студ. науч.-практ. конф. № 1(28). URL: http://sibac.info/archive/guman/1(28).pdf (дата обращения: 31.10.2018)
4. Кулюткин Ю.Н., Бездухов В.П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. – Самара: СамГПУ, 2002. – 400 с.
5. Попов А. А. Долганы: Собрание трудов по этнографии // Т. I / сост. АА Барболина. – Санкт-Петербург: Дрофа. – 2003.
6. Троянская С.Л. Общекультурная компетентность: опыт определения и структурирования // Культурно-историческая психология. 2008. №2. С. 19-23.
7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. 23 апреля. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm
8. Шевченко Г. П. Духовно-нравственное воспитание учащейся молодежи //Педагогика. – 2008. – №. 9. – С. 11-25.

Педагогика

УДК 371.48

кандидат педагогических наук Звягинцев Максим Валерьевич
Кузбасский институт Федеральной Службы Исполнения Наказаний России (г. Новокузнецк);
старший преподаватель Студеникина Светлана Александровна
Новокузнецкий Филиал-Институт Кемеровского Государственного Университета (г. Новокузнецк)

ТЕХНОЛОГИЯ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ КУЗБАССКОГО ИНСТИТУТА ФСИН РОССИИ

Аннотация. Одной из главнейших задач, стоящих перед современной системой образования, является воспитание ответственного человека, гражданина, который может качественно выполнять свою трудовую деятельность, не смотря ни на какие трудности. Особенно это актуально для человека, который выполняет свои служебные задачи в такой сложной сфере как исполнение наказаний. Работа в любых правоохранительных органах требует честности и порядочности, а обеспечить это может только высокий уровень развития нравственности и морали у сотрудников. Обучение в специализированном институте, даёт возможность осуществлять нравственное воспитание в течение длительного времени, и попытка создать такую технологию отражена в данной работе.

Ключевые слова: педагогические технологии, нравственное воспитание, мораль, воспитательные технологии, правоохранительные органы, Федеральная Служба Исполнения Наказаний.

Annotation. One of the main tasks facing the modern education system is the education of a responsible person, a citizen, who can qualitatively carry out his work activity, regardless of any difficulties. This is especially true for a person who performs his official tasks in such a complex area as the execution of sentences. Work in any law enforcement agencies requires honesty and decency, and this can only be ensured by a high level of moral and moral development among employees. Education in a specialized institute provides an opportunity to carry out moral education for a long time, and an attempt to create such a technology is reflected in this work.

*Keywords***:** educational technology, moral education, morality, law enforcement agencies, Federal Penitentiary Service.

Введение. В современной действительности остро стоит проблема нравственного воспитания. То тут, то там, появляются сообщения о различных неблаговидных поступках, которые совершают люди различных слоёв населения, которые можно соотнести с недостаточным уровнем нравственности конкретного человека.

Проблема это возникла не сейчас, она вызревала последние лет 20 – 25, т.е. практически весь период существования России после распада СССР. В СССР была мощная идеологическая платформа воспитания в которой воспитание нравственности человека соответствовала определённому канону и было достаточно серьёзным. В основе нравственного воспитания в СССР лежал «Кодекс строителя коммунизма» который включал в себя свод моральных принципов советского человека. В данном кодексе содержались основные положения, такие как: идеологические, отношение к труду, коллективизм, нетерпимость к нарушению общественных интересов, тунеядству, гуманное отношение к человеку, братские отношения между народами, сохранению и преумножению народного достояния, воспитанию детей, отношение к семье и т.д. Данный кодекс был достаточно хорош именно в деле воспитания человека. Но в одночасье, отказавшись от СССР и её коммунистического наследия почил в бозе и «Моральный кодекс строителя коммунизма». На протяжении всех лет современной России в замен утраченного не было найдено достойной замены, вследствие чего мы получили общество, в котором процветают: воровство, коррупция, «местечковые» интересы, псевдо «элиты» которые считают себя «солью земли Русской» и на этом основании считающие себя достойными вершить судьбы страны и учить людей жизни. В настоящее время мы получили в России гигантское расслоение общества, которое стало возможным отчасти из-за отсутствия чётко сформулированной «правильной» идеологии.

Попытки создать нечто замещающие «Моральный кодекс строителя коммунизма» и какие-либо организации которые бы воспитывали молодёжь, как это делали октябрятская, пионерская, комсомольская организации не привели к значительным успехам. Можно перечислить основные молодёжные организации, которые существуют в нашей стране, как правило они располагаются под «крылом» какой-либо партии: движение бойскаутов, РСМ (Российский Союз Молодёжи), молодёжное Единство (партийная организация партии Единство), «Наши», «Молодая Гвардия», «Россия молодая», «Евразийский Союз Молодёжи», «Оборона», «НБП», «АКМ», «Юнармия» и др. Все эти организации, не решая проблем молодёжи стали трамплинами для продвижения отдельных личностей в бизнесе, политике и другие структуры в том числе и государственные. Однако, действия, вызванные многими активными членами этих организаций, привели к отторжению этих молодёжных движений обычными людьми в том числе и молодыми. К тому же никакой идеологии эти организации практически не предлагают, а в любой идеологии краеугольным камнем будет мораль и отношение общества к ней.

Для сотрудника уголовно-исполнительной системы нравственные качества личности являются одними из важнейших для осуществления своих полномочий. Моральная устойчивость будет способствовать неукоснительному следованию «букве закона», должностной инструкции, не допущению отступления от кодекса морально-этического поведения сотрудника УИС. Сотрудник УИС, как и любой сотрудник правоохранительных органов, вооружённых сил и др., должен быть примером для гражданского населения, нетерпимо относится к любым нарушениям законности, и таким образом возникает необходимость повышения уровня нравственного воспитания сотрудников УИС.

Формулировка цели статьи. Таким образом, целью нашей работы является повышение уровня нравственности, создание предпосылок повышения моральной устойчивости курсантов Кузбасского Института, как будущих полноправных сотрудников УИС.

Задачи:

1. Определить понятия морали, нравственности и нравственного воспитания с использование специфики уголовно-исполнительной системы;
2. Разработать мероприятия, которые помогут в повышении уровня нравственного воспитания курсантов;
3. Создать программу этих мероприятий, т.е. разработать воспитательную технологию, направленную на повышение уровня нравственного воспитания курсантов Кузбасского Института ФСИН России.

Изложение основного материала статьи. В современной науке на понятия «мораль» и «нравственность» имеются две диаметрально противоположные точки зрения. Первая точка зрения говорит о том, что «мораль» и «нравственность», это понятия, синонимы, которые дополняют друг друга. «Мораль» более широкое понятие обозначающее допустимые рамки поведения, а «нравственность» более детальная регламентация поведения, распространяющаяся на всё поведение конкретного человека. Вторая точка зрения гласит о том, что «мораль» и «нравственность» это два разных понятия, которые трактуются следующим образом. «Мораль» система норм поведения которая характерна для общности людей, которая может быть объединена по-семейному, общественному, профессиональному либо религиозному принципу. Под «нравственностью» понимается неукоснительное следование человеком своим неким принципам, заложенным в нём, согласно его представлениям о том, что такое хорошо и что такое плохо. Исходя из этого можно сделать вывод, что в любой трактовке эти два термина соотносятся друг с другом, как дополняющие друг друга в плане регулирования поведения личности. Одно — это внешние требования общества к поведению человека, другое это его внутренняя убеждённость в необходимости следования определённым стандартам поведения.

Мораль для курсанта, да и для сотрудника УИС определена прежде всего общечеловеческими ценностями и правилами, выраженными в культурной традиции народа, а более конкретно определена Приказом Федеральной службы исполнения наказаний от 11 января 2012 г. № 5 «Об утверждении Кодекса этики и служебного поведения сотрудников и федеральных государственных служащих уголовно-исполнительной системы» [1]. Приказ утверждает кодекс, а кодекс регламентирует нормы поведения в общении между сотрудниками, в общении с гражданским населением. Кодекс объясняет, чем должен руководствоваться сотрудник в своих действиях в тех или иных ситуациях, а также требования к внешнему виду, поведению и т.д.

Нравственность, как одно из важнейших качеств личности должна присутствовать у любого курсанта и тем более сотрудника УИС. Любой служащий должен обладать этим качеством, а формировать его необходимо с детских лет и на протяжении всей жизни. И если раньше во времена СССР нравственность советского человека формировалась в коллективе с воздействием коммунистической идеологии, то после распада СССР вместо идеологии возник вакуум. И этот идеологический вакуум заполняется различными идеями не всегда конструктивными. Для уголовно-исполнительной системы «внутреннее» наполнение человека, его идеология должна отвечать следующим требованиям. Сотрудник должен любить свою Родину, быть ей предан, иметь внутренний «стержень», желать бороться с нарушением Закона, хотеть защищать свою

Родину, свой народ. Естественно это воспитывается в младенчества, в течении длительного времени, на ярких примерах и поступках, особенно поступках тех людей, которые осуществляют процесс воспитания. И эта нравственная сформированность у курсантов имеется, но в разной степени сформированности и завершённости. Для успешности нравственного воспитания в стенах института, необходимо это учитывать и использовать. Таким образом, можно сделать вывод о том, что мы смогли определить специфику морали и нравственности в отношении курсантов и сотрудников УИС.

Исходя из вышеизложенного можно перейти к построению технологии нравственного воспитания курсантов Кузбасского Института ФСИН России. Педагогические условия необходимые для создания такой технологии мы описывали ранее [2]. Мы так же будем использовать тот же логический подход, которому мы следовали в предыдущей работе.

Педагогические требования, предъявляемые со стороны педагогического коллектива к курсантам определены Приказом Федеральной службы исполнения наказаний от 11 января 2012 г. № 5 «Об утверждении Кодекса этики и служебного поведения сотрудников и федеральных государственных служащих уголовно-исполнительной системы». Они дополняются общечеловеческими требованиями: вежливостью, взаимовыручкой, уважением старших, уважением труда и др. Эти требования едины для всех курсантов и применяются ко всем одинаково, через определённые требования.

Работа с коллективом, предполагает обозначение чётко определённых целей, которых следует добиться, а также определить «поощрение» если эти цели будут достигнуты или «наказание» если они достигнуты не будут. Необходимо понимать, что уровень нравственности у каждого курсанта будет индивидуален, так же, как и представления о том, что такое хорошо, а что такое плохо могут значительно различаться. Поэтому изучая этот вопрос, мы решили использовать религиозный фактор, в качестве отправной точки начала технологии нравственного воспитания. Религиозный фактор является тем самым фундаментом, на котором можно строить весь процесс нравственного воспитания с высокой долей эффективности. Это связано с тем, что 95 – 97% курсантов относят себя к верующим в той или иной мере. Причём курсантам КИФСИНа присуща многоконфессиональность. Курсанты, обучающиеся в институте, представляют различные уголки нашей страны где доминируют те или иные религиозные течения. Среди курсантов конечно же подавляющее большинство относят себя к христианам православным, но есть и католики, лютеране, мусульмане, буддисты. Этот фактор необходимо так же учитывать и использовать в технологии нравственного воспитания.

Воспитательные мероприятия. Для удобства конструирования воспитательной технологии можно разделить все мероприятия на индивидуальные, малые, средние и большие. Так же мы отмечали ранее [2], что они могут быть «пассивные», «частично активные» и «активные».

Индивидуальные формы, это такие формы в котором участвует один курсант, который подготавливает какое-либо сообщение, доклад, выступление и т.д. В данной форме мы и использовали религиозный фактор, в рамках учебного предмета «Религиоведение» курсанты, представляющие различные религиозные конфессии и течения, делали доклады о своих религиях и культурных традициях. Также всем курсантам предлагались темы, для докладов, которые затрагивали те или иные вопросы религиозных верований. Это позволяет рассматривать все религии более детально. Акцент в докладах делают на историю возникновения религии, либо её течения, а также моральные принципы поведения. После докладов идёт обсуждение, которым руководит преподаватель, в течение обсуждения сравниваются морально-этические вопросы и делается акцент на принципиальную схожесть основных моментов. Также в рамках этого и других предметов изучаются различные вопросы нравственности и морали. В качестве ещё одного действенного средства можно использовать различные индивидуальные дневники или тетради в которых можно делать записи от «установочных» до «констатирующих».

Малые формы, это такие формы в которых участвует личный состав всего взвода. Мы использовали: беседы (с преподавателями, священнослужителями, различными деятелями), дискуссии, просмотры кинофильмов и театральных постановок. Использовалась технология из монессори-педагогики «Рефлексивный круг».

Средние формы, это такие формы в которых участвует личный состав всего курса. Нами использовались средства арт-терапии, а точнее технология Заочного Института Позитивного Поведения (ЗИПоПо). Использовались различные сюжетные постановки, затрагивающие нравственные темы, после чего согласно технологии происходила остановка спектакля и начиналось обсуждение, в котором курсанты сами моделировали возможные варианты развития событий. Предлагаемые мысли которые в ходе обсуждения появлялись, и с которыми соглашались курсанты заносились в «Скрижаль». После чего доигрывалась сцена, как она должна была быть по замыслу автора. Данная технология позволяет курсантам активно участвовать в получении опыта поведения в тех или иных ситуациях, что способствует повышению уровня нравственности. Так же использовалась технология коллективного творческого дела (КТД) целью которой было в том числе и нравственное воспитание курсантов. Курсанты участвовали в таких КТД, как: «Праздник посвящённый дню пожилого человека», «Курсантский бал», «Дары осени», «КВН», «Литературные вечера» и многие другие. В основной части эти мероприятия решали свои задачи, но через них так же решались задачи нравственного воспитания.

Большие формы, это такие формы в которых участвует личный состав всего института. Это могут быть беседы с приглашёнными людьми, творческие встречи, посещение музеев, театров, культурных мероприятий, научных мероприятий, с последующим общим обсуждением или обсуждением в группах. Так же использовались технологии КТД которые были направлены на формирование положительного отношения граждан к деятельности правоохранительных органов и формировании у них опыта правовой грамотности. В рамках этих форм были осуществлены неоднократные посещения детского дома, в котором силами курсантов были проведены спортивные соревнования, участие в параде 9 мая, поиске пропавших людей и др.

Таким образом была разработана содержательная часть технологии нравственного воспитания, которая позволяла осуществлять его на разных уровнях от личностного и до институтского, что позволяло создать комплексность и постоянство воздействия на курсантов для выработки необходимых качеств.

Для создания программы нравственного воспитания мы использовали планы воспитательной работы отдела по работе с личным составом. Мы «привязывали» разработанные нами мероприятия к различным праздникам и памятным датам, при этом учитывали временные затраты на подготовку к мероприятиям и их сочетаемость дабы обеспечить оптимальное влияние по времени этих мероприятий на курсантов. Таким образом, в зависимости от месяца нам удавалось осуществлять 1 – 2 мероприятия из разряда больших форм, 1

– 2 из средних форм, 3 – 5 малых и 10 – 12 из индивидуальных форм. Это позволило обеспечить оптимальное по времени влияния, воздействие данной технологии на цель, стоящую перед нами. Также мы использовали, дисциплинарные моменты, на построениях, разводах начальник курса, либо его заместители актуализировали воспитательное воздействие на курсантов. Таким образом созданная нами программа, в которую были включены мероприятия была реализована в ходе педагогического эксперимента.

Преобразующий педагогический эксперимент проводился в течении 6 месяцев, в нём участвовало 430 курсантов. Для оценки эффективности влияния разработанной нами воспитательной технологии было использовано тестирование курсантов до начала педагогического эксперимента и по его завершению. Использовались следующие методики: «Диагностика нравственной мотивации», позволяет оценить реакцию курсантов на различные события имеющих межличностную взаимосвязь; методика «Выбор» которая позволяет выявить отношение курсантов к нравственным нормам и нравственным качествам [3]. В ходе обработки полученных результатов были получены следующие данные:

Таблица 1

Результаты, полученные до и после проведения педагогического эксперимента с использованием методики «Диагностика нравственного воспитания»

	Уровни		
	низкий	средний	высокий
До эксперимента	26%	53%	21%
После эксперимента	12%	49%	39%

Полученные данные свидетельствуют о том, что у курсантов произошло снижение самого низкого показателя, за счёт перехода в более высокие категории, и высокие показатели после эксперимента почти в два раза превышают исходный показатель.

Таблица 2

Результаты, полученные до и после проведения педагогического эксперимента с использованием методики «Выбор»

	Уровни		
	низкий	средний	высокий
До эксперимента	18%	70%	12%
После эксперимента	9%	69%	24%

Полученные данные говорят о том, что количество курсантов, делающих выбор и поступающих нравственно увеличилось, превосходство в высоком уровне после эксперимента в два раза выше чем до начала эксперимента. Всё это может свидетельствовать о том, что разработанная нами технология имеет положительное влияние на уровень нравственного воспитания курсантов.

Выводы. Исходя из поставленных задач, нам удалось реализовать заявленную цель. Мы разработали технологию нравственного воспитания для курсантов Кузбасского Института ФСИН России потом что:

1. Определены понятия «мораль» и «нравственность» с учётом специфики уголовно-исполнительной системы;
2. Разработана содержательная часть технологии. Были выбраны самые эффективные на наш взгляд мероприятия, которые были упорядочены и приведены к единой системе;
3. Мероприятия были разнесены по времени, чтобы обеспечить необходимую концентрацию воспитательных воздействий на курсантов. Мероприятия были интегрированы в план воспитательной работы института;
4. Полученные в ходе педагогического эксперимента данные говорят о том, что разработанная нами воспитательная технология доказала свою эффективность и может применяться в ведомственных учебных заведениях.

Литература:

1. Приказ Федеральной службы исполнения наказаний от 11 января 2012 г. № 5 «Об утверждении Кодекса этики и служебного поведения сотрудников и федеральных государственных служащих уголовно-исполнительной системы».
2. Звягинцев М.В., Звягинцева Е.Н. Воспитательная технология миф или реальность? / М.В. Звягинцев, Е.Н. Звягинцева // Проблемы современного педагогического образования. Сер. Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: - Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 60. – Ч.4. – С. 169 – 172.
3. Слепухина, Г.В. Нравственное развитие старшеклассников в социально-педагогическом процессе: учебно-методическое пособие / Г.В. Слепухина. – Москва: МПСИ, 2006. – 188 с.

УДК: 373.21

кандидат педагогических наук, доцент Зебзеева Валентина Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ОЦЕНКА ПЛАНИРУЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена изучению различных подходов к оценке планируемых результатов освоения содержания дошкольного образования. Введение стандартов дошкольного образования, изменения ценностей дошкольного образования, обращение к личности дошкольника требует уточнения оценочного компонента образования детей дошкольного возраста. В статье рассматриваются способы оценки планируемых результатов освоения содержания дошкольного образования: педагогическая диагностики, оценка достижений детей, самооценка.

Ключевые слова: оценка, педагогическая диагностика, самооценка, дошкольное образование, дети дошкольного возраста, целевые ориентиры, содержание дошкольного образования, способы оценки.

Annotation. The article is devoted to the study of different approaches to the evaluation of the planned results of the development of the content of preschool education. The introduction of pre-school education standards, changes in the values of pre-school education, appeal to the personality of the preschooler requires clarification of the estimated component of education of preschool children. The article discusses ways to assess the planned results of the development of the content of pre-school education: pedagogical diagnostics, assessment of children's achievements, self-assessment.

Keywords: assessment, pedagogical diagnostics, self-assessment, preschool education, children of preschool age, target reference points, the maintenance of preschool education, ways of an assessment.

Введение. В современном мире образование выступает как важнейший фактор экономического роста и социальной стабильности общества, поэтому к этой сфере предъявляются особые требования: высокое качество, доступность и эффективность, непрерывность, инновационный характер, соответствие социальным запросам и потребностям граждан.

Современное дошкольное образование характеризуется смещением приоритетов в оценке образования с процесса на результат, усилением субъектной позиции ребенка в образовательном процессе, предпочтением деятельностно-практического способа обучения, обращением к индивидуализации, учету интересов детей. Образовательную ценность приобретает не только система знаний ребенка, но и способы их получения, стремление учиться, исследовать, познавать, нести ответственность за принятые решения. Содержание дошкольного образования становится многогранным и разнообразным. В связи с этим возникает проблема оценки результатов освоения содержания дошкольного образования.

Цель статьи заключается в выявлении способов оценки планируемых результатов освоения содержания дошкольного образования.

Данная цель предполагает решение следующих задач:

- выделить основные показатели результативности обучения детей дошкольного возраста;
- исследовать особенности самооценки дошкольников, проверить эффективность системы работы по формированию у дошкольников адекватной самооценки;
- подготовить рекомендации по оценке деятельности дошкольников.

Изложение основного материала статьи. Утвержденный Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее ФГОС ДО) определяет результат дошкольного образования через качество освоения всеми детьми содержания основной образовательной программы. В этом документе требования к результатам освоения Программы обозначены в виде целевых ориентиров дошкольного образования, социальных и психологических характеристик личности, которыми ребенок должен овладеть на этапе завершения дошкольного образования, такими как: любознательность, инициативность и самостоятельность, способность выбирать себе занятия, участников совместной деятельности, воплощать свои замыслы; способность взаимодействовать со сверстниками и взрослым, договариваться, сопереживать, разрешать конфликты; развитое воображение и способность к фантазии, творчеству; умение подчиняться разным правилам и социальным нормам и т.д.

Однако, как отмечается в ФГОС ДО, целевые ориентиры не должны подвергаться непосредственной оценке и не являются основанием для сравнения с реальными достижениями детей [4].

В рамках личностно-ориентированной парадигмы дошкольного образования личностные изменения, индивидуальность и потребность в дальнейшем развитии становятся основными результатами обучения и воспитания, а знания и умения становятся средством, обеспечивающими это развитие. Такая позиция является центральной в современной парадигме образования. Показателем результативности обучения становятся изменения, происходящие в личности ребенка, в его творческом и отношенческом опыте. При этом значение имеет тот результат, который достигается усилиями самого ребенка. Способность детей использовать полученный в обучении опыт является еще одним показателем успешности обучения [1].

Как отмечают Ш.А. Амонашвили, Ю.К. Бабанский, В.М. Полонский, С.Л. Рубинштейн, И.С. Якиманская и др. оценка является одним из компонентов любой деятельности. Каждый человек постоянно включается в процесс оценивания окружающего мира, себя и других, и испытывает влияние оценок. На основе оценки окружающих, ребенок учится ориентироваться в мире, изучает свои возможности. Отсутствие оценки замедляет социализацию детей, лишает ребенка возможности корректировать свое поведение [2].

Ю.К. Бабанский, Ш.А. Амонашвили под оценкой понимают процесс установления соответствия хода или результата деятельности с намеченным эталоном. Процедура оценивания сложна и требует умения создавать оценочное высказывание, которое у детей дошкольного возраста находится в стадии формирования [7].

Оценка имеет различные психологические характеристики: отношения превосходства и предпочтения (Н.А. Батурин), потребность в познании своего Я глазами других (К.А. Альбуханова-Славская), установление правильности, адекватности применяемой человеком информации (Дж. Гилфорд), проверка адекватности

способов переработки информации (Дж. Брунер), соотношение результатов действия или процесса со стандартами (Ш.А. Амонашвили).

Как отмечают Н. Тихонова, Г. Любина дети шести-семи лет в своих оценках категоричны и двухмерны. Они дают оценки, используя самые простые слова: «хорошо-плохо, люблю - не люблю» и т.п. Но в соответствии с ФГОС ДО дети дошкольного возраста должны уметь оценивать не только результаты своей деятельности, но и свои, чужие поступки, объяснять свое отношение к поступкам героев литературных произведений.

Выделяются следующие виды оценок: прямая, предвосхищающая, косвенная, опосредствованная; деструктивные, ограничивающие, поддерживающие и конструктивные (Е.А. Царегородцева).

Деструктивные (разрушающие) – критические высказывания о ребенке, о его личностных качествах, поведении, действиях вызывают у ребенка неуверенность в себе, приводят к развитию комплекса неполноценности.

Ограничивающие оценки, например, «Ты сделала неплохо, но могла бы еще лучше», используются для сравнения деятельности детей с некоторым эталоном, который должен быть известен ребенку. Этот вид оценки ограничивает действия ребенка условными рамками и ведет к угасанию инициативности, самостоятельности, снижению эмоционального тонуса и удовлетворению выполненными действиями.

Поддерживающие оценки направлены на поддержку деятельности детей, например: «Мне сегодня понравилось, как ты делала…». Данные оценки способствуют сохранению комфорта, но они не всегда показывают перспективу и тактику развития достижений.

Конструктивный (развивающий) вид оценки показывает детям, в каком направлении необходимо изменять свою деятельность. Например: «Какие замечательные работы! А ты сможешь научить этому других ребят?».

Оценка может осуществляться в процессе педагогической диагностики, оценки деятельности детей в образовательном процессе, через самооценку дошкольников.

Педагогическая диагностика – измерение уровня усвоения детьми образовательной программы, уровня обученности, развитости и воспитанности. Ее результаты указывают на эффективность педагогического процесса, деятельности педагогического коллектива, раскрывают характер продвижений каждого ребенка. Педагогическая диагностика направлена на установление взаимосвязи между особенностями психики ребенка» [3].

Трудности оценки результатов дошкольного образования связаны с тем, что в дошкольном возрасте психические процессы ребенка очень подвижны и пластичны и реальные способности ребенка могут проявляться достаточно поздно. Развитие ребенка определяется условиями, которыми для этого создают взрослые. Поэтому результаты, которые показывает диагностика нельзя назвать достоверными и устойчивыми. В то же время образование дошкольников носит целостный характер, и выделение в образовательном процессе предметов возможно лишь условно, поэтому оценке должны подвергаться не только сами знания, их объем, но и то, каким способом эти знания были ребенком освоены. Всё это усложняет инструментарий, заставляет использовать не только педагогическую, но и психологическую диагностику.

В ФГОС ДО отмечается, что диагностика детского развития может осуществляться только квалифицированными психологами и только с разрешения родителей. При этом результаты диагностики не могут служить основание для оценки деятельности воспитателя и детей.

М.В. Корепанова, Т.Д. Марцинковская разработали комплекс методик, позволяющих целостно рассмотреть личность ребенка, изучить уровень развития самосознания дошкольников, их волевых проявлений, мотивов поведения и деятельности.

Оценка планируемых результатов освоения содержания дошкольного образования осуществляется в процессе непосредственного наблюдения за поведением детей в ходе режимных процессов, занятий разнообразной деятельности детей. Для оптимизации этого процесса в дошкольных организациях разрабатываются карты наблюдений, с помощью которых осуществляется изучение различных проявлений: взаимодействия со сверстниками, развитие игрового сюжета, инициативы, ответственности сформированность игровых действия, умений детей планировать свою деятельность и др. [6].

Самооценка у детей начинает формироваться под воздействием оценок окружающих: родителей, педагогов, сверстников. Сначала дети ориентируются на оценку взрослого, затем начинают оценивать, сравнивая свой результат с образцом, с требованиями к деятельности. Детальность оценки возрастает с возрастом детей. Одновременно возрастают и требования к деятельности и ее результатам.

В младшем дошкольном возрасте ребенок ещё не готов оценивать свои действия и результаты. Оценка взрослого всегда положительная. В среднем дошкольном возрасте анализ работ детей позволяет заметить ошибки, сделанные ребенком. Ребенок учится сознательно выбирать средства и приемы работы, проявлять творчество. Именно эти качества и должны быть отмечены в ходе оценки работ детей в этом возрасте. В старшем дошкольном возрасте в анализе работ можно подчеркнуть, что ребенок справился с поставленной задачей, что удалось выполнить. В старшем возрасте оценку работ могут проводить сами дети. Например, воспитатель предлагает отобрать интересные работы и объяснить, что в этих работах понравилось детям.

В подготовительной группе можно предложить ребенку самому проанализировать свою работу, сравнивая например, с натурой или образцом.

Чтобы ребенок оценил свою работу необходимо помочь ему осознать ошибки, чтобы в будущем он не допускал их. Например, сложив салфетку по диагонали, проверить, поместится ли треугольная салфетка в коробочку соответствующего размера. В процессе анализа работы воспитатель должен помочь ребенку установить связь между действиями и получаемым результатом. Постепенно дети сами приучатся совершать контролирующие действия. Во время работы детей с помощью вопросов педагог не только стимулирует контролирующие действия детей, но и помогает правильно провести эти действия, поясняя способ действия. Например, если правильно поставить кубик на кубик, то башня не упадет. Одновременно ребенок начинает понимать, что надо сделать, чтобы сделать работу лучше, не допустить ошибок.

Успех в любой сфере деятельности во многом зависит от адекватности оценки. Сформировать адекватную оценку сложно. Особенно это показательно для оценки творческих сфер деятельности, где понятие «правильности» условно. Рисование, лепка, танцы детей и другая творческая деятельность вызывают у детей положительные эмоции и удовольствие. Ребенок ждет подкрепления их оценкой взрослого. Оценка

взрослого помогает ребенку понять, что необходимо изменить в своей деятельности, увидеть свои сильные стороны. Оценка становится фактором коррекции деятельности детей.

Чтобы сформировать у детей адекватную самооценку необходимо научить детей сопоставлять результаты выполнения учебной задачи с предлагаемым образцом конечного результата.

В подготовительной к школе группе нами было предпринято исследование сформированности у детей адекватной самооценки. Для этого мы использовали методику диагностики «Лесенка» (автор - В.Г. Щур) и методику определения эмоциональной самооценки (автор - А.В. Захаров).

Мы показывали детям нарисованную лесенку с семью ступеньками и предлагали рассадить всех детей на этой лесенке. При этом объясняли, что на трех верхних ступеньках будут размещаться: умные, добрые, сильные, послушные дети, чем выше, тем лучше дети. На трех нижних ступеньках размещаются плохие дети, чем ниже, тем они хуже. Объясняли, что на средней ступеньке располагаются дети не плохие и не хорошие.

Ребенку предлагали показать и объяснить своё место на ступеньках. Результаты диагностики показали, что выделилось 4 группы детей. Детей с неадекватно завышенной самооценкой оказалось в группе 40%. Они уверенно поставили себя на самую верхнюю ступеньку. Детей с завышенной самооценкой - 30 %. Они ставили себя высокую ступеньку, но объясняли свои действия, называли какие-то свои недостатки, но объясняли их независящими от них причинами. Адекватную самооценку продемонстрировали всего 20% детей. Они объясняли свои действия, ссылаясь на реальные ситуации и достижения. Заниженная самооценка оказалась у 10 % детей. Эти дети ставили себя на нижние ступеньки, объясняя свой выбор мнением взрослого или, называя свои отрицательные поступки.

Для определения эмоциональной самооценки детям предъявлялась карточка с изображением ряда из восьми кружков. Предлагалось представить, что ряд кружков – это люди. И ребенок должен был указать, где находится сам ребенок. Дети с завышенной самооценкой указывали на первый круг. Их оказалось 40%. Адекватно воспринимали особенности своего «Я-образа», осознавали свою ценность 30% детей. Они показывали на третий-четвертый круг слева. Заниженную самооценку продемонстрировали 30% детей. Они указывали на круги далее пятого.

Результаты диагностики показывают, что большинство детей в исследуемой группе обладают завышенной самооценкой и, следовательно, не готовы детально сравнивать результат своей деятельности с предъявляемыми к нему требованиями.

Для формирования адекватной самооценки дошкольника мы подобрали комплекс мероприятий, направленных на формирование представлений о качествах личности, умений понимать эмоциональные состояния окружающих людей, свободно общаться со сверстниками и взрослыми [5].

Мы формировали представления о поведении и характере человека. Рассказывали, как проявляются смелость, доброта, отзывчивость, и другие качества: эгоизм, жадность, неряшливость. Просматривали фрагменты фильмов, рассматривали иллюстрации. Обращали внимание на то, как выглядит добрый ребенок, что он делает, какие признаки проявления доброты можно выделить. Учили распознавать и проявления отрицательных черт характера.

Детям предлагались различные ситуации «Помогаем бабушке», «Пишем письмо заболевшему другу», «Играем с малышом». Чтобы познакомить детей со справедливостью, вежливостью предлагали справедливо разделить игрушки между детьми, обыграть ситуацию «попроси вежливо».

Мы предлагали имитировать движения аккуратного, вежливого, доброго человека. Играли в игры, например, «Оцени поступок». Проводили коммуникативные игры, упражнения на сплоченность группы. Мы учили детей делать комплименты, использовали игры, например, «Пожелание», «Доброе слово», «Волшебное зеркало». Играли в подвижные игры «Гусеница», «Дракон» и др. Проводили игры на внимание, например, «Синий-красный», «День-ночь». Когда ведущий поднимает красный флажок, ребенок должен подпрыгнуть, синий – присесть. Организовывали игры, например, «Что неправильно?». Дети находили несоответствия в рассказе. Проводили игры на развитие внимательности. Для этого предлагали детям «карточки с изображением предметов, на которых надо было найти недостающие детали, например, велосипед без педалей чайник без носика.

Мы учили детей проявлять эмоции, адекватно выражать свое эмоциональное состояние, понимать состояние других людей. Для этого использовали этюды на выражение внимания, интереса, сосредоточия, любопытства, раздумья.

Мы старались постоянно подводить детей к оценке поступков детей, предлагали иллюстрации с изображением различных ситуаций, в которых можно проследить поступки детей, связанные с нравственными проявлениями: смелости, внимательности, отзывчивости, доброты, аккуратности и др. Дети должны были дать оценку поступкам детей, объяснить, почему они считают поступок плохим или хорошим.

С целью выявления уровня самооценки у детей после проведенной работы мы организовали контрольный эксперимент, используя те же методики, что и на этапе констатирующего эксперимента. Количество детей с адекватной самооценкой повысилось на 40 %, тогда как детей с заниженной самооценкой не оказалась. Неадекватно завышенную самооценку продемонстрировали 10% детей, завышенная самооценка осталась у 30% детей.

По методике определения эмоциональной самооценки адекватно воспринимали особенности своего «Я-образа», осознавали свою ценность 70% детей, тогда как детей с завышенной самооценкой и заниженной самооценкой осталось соответственно 20% и 10 % детей.

Проведенная работа способствовала формированию у детей старшего дошкольного возраста адекватной самооценки.

Мы пришли к выводу, что оценка оказывает направляющее воздействие. Под её влиянием у детей формируются уровень притязаний, что, в свою очередь, является сильным корректирующим фактором поведения и деятельности. Переживание ребенком своего успеха или неуспеха побуждает ребенка к деятельности. Педагог, являясь для ребенка непререкаемым авторитетом, с помощью оценки осуществляет регулирующую функцию.

Правильная оценка детских работ способствует поддержанию интереса детей к работе, стремления отразить в ней то, что ценится в работе.

Оценивая деятельность дошкольников необходимо учитывать, что дети не отделяют свою деятельность от своей личности. Поэтому оценку поступка ребенок переносит на себя. Не следует указывать прямо на ошибки детей ходе общей оценки. Луше проанализировать детскую работу в индивидуальной беседе. Оценка

должна даваться действиям и поступкам человека, не затрагивая его личности. Оценка взрослого может подкреплять это смешение, если в оценке звучит обращение к личности: «Сережа, прочему ты не даешь игрушку Оле? Нельзя быть жадиной». Ярлыки, звучащие в словах педагога прочно закрепляются в сознании формирующейся личности и могут стать её неотъемлемой частью. Вместо «навешивания ярлыков» лучше дать малышу возможность исправить поведение и помочь увидеть свои положительные качества. Правильная оценка способствует срабатыванию защитной реакции для нервной системы ребенка и несет в себе функцию самосохранения, защищая восприимчивого малыша от излишнего разочарования, страха, чувства вины, нервного срыва.

Чем старше ребенок, тем более дифференцированной должна быть оценка детской деятельности. Дети должны участвовать в процессе оценки.

Не следует сравнивать детей в процессе оценки, не следует сравнивать работы между собой, выбирая лучшую работу. В каждой работе надо найти, то, чем она отличается, заметить то, что сделал ребенок, что стало его достижением. Оценка может проходить отсроченно. В этом случае, воспитатель может уделить внимание каждому ребенку, показать свой интерес к детским работам, а дети имеют возможность лучше рассмотреть работы товарищей.

Оценка творческих работ проводится с точки зрения решения изобразительных задач. Оценивается их выразительность, оригинальность.

Важно помочь ребенку увидеть ценность выполненной работы. Работы детей могут быть размещены на постоянно действующей выставке. Это стимулирует желание ребенка выполнить работу как можно лучше. А то, что работы на выставках находятся недолго и постоянно меняются, способствует совершенствованию деятельности детей. Персональная выставка работ одного ребенка может выступать одной из форм оценки достижений детей дошкольного возраста. Такая выставка вызывает у ребенка гордость за свои результаты, активизирует творчество детей.

Выводы. Обобщая тему важно отметить, что оценка результатов освоения содержания дошкольного образования требует вдумчивого, внимательного отношения педагога и предполагает его психологическую грамотность и постоянное самосовершенствование.

В современном дошкольном образовании реализуются новые подходы к оценке достижений ребенка. Отбираются виды оценок, обеспечивающие стимулирование самостоятельности, инициативности, оригинальности в разнообразных видов детской деятельности, уверенности в своих силах, устойчивости положительного отношение к себе, открытости внешнему миру.

Литература:

1. Богуславская Т.Н Формирование подходов к оценке качества дошкольного образования // Проблемы современного образования» 2012, № 4. С. 52-63
2. Комплексная оценка качества деятельности дошкольного образовательного учреждения: монография / С.Ф. Багаутдинова, Н.Г. Корнещук, Г.Ш. Рубин, А.Н. Старков. - 2-е изд., стер. - Москва: Издательство «Флинта», 2015. - 149 с.
3. Педагогическая диагностика дошкольников / под. ред. О. В. Дыбиной. – М.: Мозаика-Синтез, 2016. – 64 с.
4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155.
5. Психолого-педагогическое сопровождение реализации Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования (ФГОС ДО) / Т.П. Авдулова, О.В. Гавриченко, Л.А. Григорович и др. - Москва: Владос, 2016. - 321 с.
6. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. - М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. - 291 с.
7. Шуритенкова В.А. Обучение старших дошкольников оценке и оценочному высказыванию: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07: Екатеринбург, 2003. - 181 с.

Педагогика

УДК:378.2

доктор педагогических наук, доцент Зиятдинова Юлия Надировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Казанский национальный исследовательский технологический университет» (г. Казань)

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ МАГИСТРАНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы развития мотивации магистрантов инженерных направлений подготовки к изучению английского языка. Как правило, на уровне обучения в магистратуре студенты в большей степени сконцентрированы на проведении научных исследований для магистерской диссертации и уделяют мало внимания общеобразовательным дисциплинам, в том числе иностранному языку. В статье показано, что мотивация к изучению английского языка может быть усилена через использование специальных подходов, включающих в себя коммуникативные и студентоцентрированные методики обучения, ориентированные на развитие навыков устного общения и коммуникативную эффективность в отличие от традиционных методик, направленных на развитие правильного произношения, употребления грамматических и синтаксических форм, адекватной стилистики текста. Эффективность данного подхода повышается в случае привлечения к преподаванию носителя языка, а также проведения ряда встреч с иностранными профессорами, что становится возможным благодаря участию университета во всевозможных международных грантовых программах, включая программу Фулбрайта в России и программу Евросоюза Эразмус+. Таким образом, международное сотрудничество университета способствует повышению мотивации студентов к изучению иностранного языка, в частности, английского.

Ключевые слова: английский язык как иностранный, магистранты, технический вуз, мотивация, коммуникативные и студентоцентрированные методики, носитель языка, программа Фулбрайта в России, Эразмус+.

Annotation. The paper deals with developing motivations of M.Sc.Eng. and M.Eng. degree students to master English as a foreign language. As a rule, at a master degree level, engineering students are usually more concentrated on doing their research in science and pay less attention to humanities, including foreign languages. Here we show that the motivation to learning the English language can be strengthened through different techniques, including a combination of communicative and student-centered approaches, focusing on oral conversational skills and communication efficiency rather than the formal or grammar issues of the foreign language. The approach proved to be most effective with a native speaker involved in teaching and with a series of meetings with foreign professors for the students which became possible due to the university participation in different international granting programs including Fulbright and Erasmus+. Therefore, international collaborations of the university contribute to increasing the student motivations to learning the English language.

Keywords: English as a foreign language, M.Sc.Eng and M.Eng degree students, engineering university, motivation, communicative and student-centered approaches, native speaker, Fulbright, Erasmus+.

Введение. Обучение в магистратуре технического вуза по инженерным направлениям подготовки предполагает целый цикл специальных дисциплин, которые в соответствии с ФГОС ВО готовят выпускника к научно-исследовательской, производственно-технологической, организационно-управленческой, проектной или педагогической деятельности. В зависимости от типа магистратуры, академического или прикладного, в учебном плане преобладают дисциплины научной или практической направленности, при этом, в любом случае, вся подготовка магистранта нацелена на успешное выполнение им выпускной квалификационной работы, или магистерской диссертации.

В этих условиях общеобразовательные дисциплины, формирующие общекультурные компетенции, занимают лишь малую долю учебного процесса, и им уделяется меньшее внимание. В число таких дисциплин, к сожалению, попадает и иностранный язык. Несмотря на осознание важности коммуникации на иностранном языке для решения задач профессиональной деятельности и для карьерного роста в условиях глобализации, мотивация магистрантов технического вуза к его изучению остается на низком уровне. С целью ее повышения используются различные методики обучения, показавшие свою эффективность. В статье рассматривается опыт кафедры иностранных языков в профессиональной коммуникации Казанского национального исследовательского технологического университета.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является обоснование использования коммуникативных и студентоцентрированных методик обучения английскому с привлечением носителей языка к образовательному процессу для повышения мотивации магистрантов технического вуза к изучению английского языка.

Изложение основного материала статьи. Международные процессы глобализации и интеграции во всех сферах человеческой деятельности ведут к интернационализации систем высшего образования, унификации образовательных программ и методик преподавания в разных странах мира. В то же время, отчетливо прослеживается стремление каждой страны сохранить свою национальную специфику, особенности своих образовательных систем и подходов к организации учебного процесса.

Как для унификации образования, так и для сохранения его самобытности, необходимо взаимопонимание между представителями разных стран, то есть, общение на едином, всем понятном языке. Статус такого языка, ‘lingua franca’, уже много лет назад приобрел английский язык, что прослеживается, в частности, на примере появления в англоязычной литературе термина ELF (English as a lingua franca) [1, 2, 3].

Английский язык в данной функции используется для общения между людьми, для которых родными являются другие языки. При этом акцент в использовании языка смещается с формы (то, есть, правильного произношения, употребления грамматических и синтаксических форм, адекватной стилистики текста) на функцию языка, то есть способность правильно донести информацию до своего собеседника. Коммуникативная эффективность пользователя языка и достигнутый им результат общения становятся более важными, чем «правильность» его языка.

Такой подход к использованию английского языка постепенно перетекает и в методику его преподавания, даже на университетском уровне, где могут использоваться коммуникативные и студентоцентрированные подходы. Особенно актуальным это становится для таких образовательных программ, где иностранный язык не является основной областью профессиональной деятельности выпускника, а лежит в разделе общеобразовательных дисциплин.

Особое место среди программ такого типа принадлежит программам инженерных направлений подготовки, в которых преобладают дисциплины научно-технической направленности, а иностранный язык занимает не самое важное место. Данная ситуация усугубляется в магистратуре, где все внимание студентов сконцентрировано на подготовке магистерской диссертации и изучении профессионально-направленных предметов.

Для повышения роли иностранного языка и изменения отношения к нему необходимо использование коммуникативных подходов, которые учитывают особенности современного поколения студентов [4], имеют непосредственную практическую связь с реальной жизнью [5], связаны с реализацией интересных проектов [6], характеризуются направленностью на конкретные виды деятельности [7], формируют метапредметные компетенции студентов [8]. Наряду с распространенным коммуникативным подходом необходимо также использование студентоцентрированного подхода, учитывающего личностные интересы, желания и возможности каждого студента [9].

Такая комбинация подходов лучше всего реализуется через привлечение к преподаванию носителей английского языка. Это позволяют сделать международные грантовые программы, поддерживающие академическую мобильность, например, программа Фулбрайта в России, дающая возможность пригласить в российский университет ассистента преподавателя английского языка из США на весь учебный год. Данная программа действует двусторонне: с российский стороны, вузы готовят заявки, которые участвуют в конкурсном отборе на приглашение ассистента, с американской стороны, претенденты на получение гранта готовят свои заявки, которые также участвуют в конкурсе; на заключительном этапе конкурса для победителей с российской стороны подбирают наиболее подходящих победителей с американской стороны. Многие российские университеты успешно участвуют в данной программе [10]. Так, например, заявки Казанского национального исследовательского технологического университета трижды выигрывали в конкурсе, и кафедра иностранных языков в профессиональной коммуникации получала ассистента

преподавателя английского языка в 2011-12, 2016-17, 2018-19 учебных годах. Как правило, грантополучателями по данной программе являются молодые люди, недавние выпускники бакалавриата американских университетов.

В 2018-19 учебном году ассистент Фулбрайт стала привлекаться в качестве помощника преподавателя к работе с магистрантами направления 18.04.01 «Химическая технология». Благодаря тому, что ассистент относится к той же возрастной группе, что и сами студенты, барьер в их общении минимален, и студенты могут разговаривать с ней на разнообразные темы. Курс английского языка в магистратуре направлен на развитие навыков профессионально-ориентированного общения, интегрируя в себе терминологию основных образовательных дисциплин [11, 12, 13], поэтому основной темой общения магистрантов и американки был выбран рассказ о себе как об исследователе с акцентом на выполняемую научную работу. Учитывая ограниченный объем аудиторных часов, было выстроено внеаудиторное общение со студентами с использованием всех современных каналов связи, включая мессенджеры и социальные сети.

Возможность многоканального общения позволила проявить себя не только самым активным магистрантам, но и тем, кто предпочитает в меньшей степени показать себя в аудитории. Всем магистрантам было дано задание записать видео рассказа о себе и направить его на проверку ассистенту Фулбрайта. Студенты имели возможность записать видео в комфортных для них условиях и варьировать его содержание с учетом личностных интересов и возможностей.

Знакомство с ассистентом Фулбрайта повысило интерес и мотивацию магистрантов к изучению английского языка, и многие из них продолжили с ней общение на английском языке вне рамок аудиторной и внеаудиторной работы с учетом личностных желаний.

Другим механизмом, доказавшим свою эффективность для повышения мотивации магистрантов к изучению английского языка, является приглашение их на открытые лекции иностранных профессоров. В университет, активно осуществляющем международное сотрудничество, часто наносят визиты иностранные профессора, что может происходить в рамках приема официальных делегаций, участия в семинарах и конференциях, личных визитов к ученым-партнерам, либо реализации академической мобильности в рамках международных грантовых программ, например, программы Евросоюза Эразмус+ [14] или региональной программы Республики Татарстан «Алгарыш» [15]. Такие профессора с готовностью соглашаются прочитать открытую лекцию для студентов, при этом именно студенты уровня магистратуры обладают достаточными компетенциями, чтобы воспринимать лекции научной тематики. Во время таких лекций могут завязываться личные и профессиональные контакты, эта возможность привлекает заинтересованных магистрантов, а открывающиеся перспективы повышают мотивацию к изучению английского языка.

Так, благодаря привлечению к учебному процессу иностранных преподавателей, стало возможным комбинирование коммуникативного и студентоцентрированного подходов в обучении английскому языку в магистратуре инженерных направлений подготовки. Очевидно, что это не могло повлиять на мотивацию к изучению языка всех студентов, предоставленными возможностями воспользовались только те студенты, которые были готовы к этому, обладающие навыками самодисциплины, самообразования и самовоспитания [16].

Выводы. В эпоху глобализации и интернационализации высшего образования важность изучения английского языка как ‘lingua franca’ и инструмента делового общения для осуществления международного сотрудничества в области профессиональной деятельности выпускника российского технического вуза е вызывает сомнений.

Повышение роли иностранного языка в учебных планах магистратуры технического вуза и мотивации студентов к его изучению возможна через использование преподавателями комбинации коммуникативных и студентоцентрированных подходов, эффективность которых для студентов, обладающих навыками саморазвития, обоснована в данной статье. На примере опыта Казанского национального исследовательского технологического университета показаны возможности применения данных подходов в учебном процессе с привлечением иностранных преподавателей-носителей английского языка благодаря использованию возможностей различных международных грантовых программ академической мобильности.

Литература:

1. Ian MacKenzie (2012) English as a lingua franca in Europe: bilingualism and multicompetence, International Journal of Multilingualism, 9:1, 83-100, DOI: 10.1080/14790718.2011.610506

2. Andy Kirkpatrick (2007) English as a Lingua Franca: Attitude and Identity, Asian Englishes, 10:2, 106-109, DOI: 10.1080/13488678.2007.10801218

3. Agnes Pisanski Peterlin (2013) Attitudes towards English as an Academic Lingua Franca in Translation, The Interpreter and Translator Trainer, 7:2, 195-216, DOI: 10.1080/13556509.2013.10798851

4. Полякова Т.Ю. Учет особенностей современного поколения студентов в процессе совершенствования системы подготовки по иностранному языку в вузе / Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. № 796. С. 43-54.

5. Зиятдинова Ю.Н., Валеева Э.Э. Изучение опыта Евросоюза на занятиях по иностранному языку в магистратуре технического вуза / Вестник ВЭГУ. 2017. № 6 (92). С. 38-45.

6. Зиятдинова Ю.Н., Сангер Ф.А. Проектное обучение для подготовки инженера XXI века / Высшее образование в России. 2015. № 3. С. 92-97.

7. Валеева Э.Э., Безруков А.Н. Новые методики обучения профессионально-ориентированному иностранному языку в рамках интернационализации инженерного образования / Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. С. 430.

8. Сидоренко Т.В., Рыбушкина С.В. Дебаты как средство формирования метапредметных компетенций у студентов технического вуза при обучении иностранному языку / Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2014. № 6 (22). С. 7-21.

9. Хоронько Л.Я. Методологические основы студентоцентированного подхода в образовании / Вестник Донецкого педагогического института. 2017. № 3. С. 55-61.

10. Шепелева Н.Ю. Использование коммуникативной методики в преподавании английского языка (на примере международной программы Fullbright с носителями языка) / Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2014. Т. 20. № 5. С. 207-208.

11. Лопухова Ю.В., Юрина М.В. Содержание учебного материала как важный аспект изучения иностранного языка при использовании модульного обучения / Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 326-329.
12. Левченко В.В., Кашина Е.Г. Критерии отбора содержания обучения иностранным языкам студентов в вузе на основе интеграции / Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2012. № 5 (96). С. 48-50.
13. Valeeva E.E. English for Special and Academic Purposes for Graduate Students at Technological University / В сборнике: 2013 International Conference on Interactive Collaborative Learning, ICL 2013 2013. С. 356-357.
14. Олейникова О.Н. Совместные программы высшего образования как фактор интернационализации и повышения эффективности программ / Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. 2014. № 2. С. 69-79.
15. Гилязова Г.А., Хайруллина Ю.Р. Роль грантовых программ в академической (образовательной) мобильности молодежи (опыт Республики Татарстан) / В сборнике: Образовательная мобильность молодежи как фактор социально-экономической безопасности и устойчивого развития регионов России 2018. С. 147-151.
16. Осипов П.Н. Социальная ответственность, дисциплина и самодисциплина как средства формирования конкурентоспособных специалистов / Образование и саморазвитие. 2010. № 5 (21). С. 10-17.

Педагогика

УДК 372.8
кандидат биологических наук, доцент Зыков Игорь Евгеньевич
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);
кандидат биологических наук, доцент Ющенко Юлия Алексеевна
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

ЗООЛОГИЧЕСКИЙ МУЗЕЙ ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА И ЕГО МЕСТО В РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВПО

Аннотация. Рассмотрена возможность использования материалов зоологического музея для проведения лабораторно-практических занятий, обзорных и тематических экскурсий, биологических олимпиад и квестов, выполнения курсовых и выпускных квалификационных работ, а также для формирования основ экологической культуры. Приведен список экспонируемых редких и охраняемых видов.
Ключевые слова: зоологический музей, систематическая экспозиция, редкие и охраняемые виды, биологическое разнообразие, экологическая культура.
Annotation. The possibility of using the materials of the Zoological Museum for laboratory and practical training, review and thematic tours, biological competitions and quests, course work and final qualifying works, as well as for the formation of the foundations of environmental culture. The list of exhibited rare and protected species is given.
Keywords: zoological Museum, systematic exposition, rare and protected species, biological diversity, ecological culture.

Введение. Курс зоологии является одним из основных в комплексе биологических наук. В этом курсе проводится обучение студентов вопросам морфологии, анатомии и физиологии основных типов и классов животных, а также изучение особенностей их эволюции и систематики, формирование навыков и умений, необходимых в подготовке учителя биологии. В Государственном гуманитарно-технологическом университете (ГГТУ) процесс обучения зоологии построен на поэтапном изучении отдельных групп животных, начиная с эволюционно простых форм и заканчивая более высоко организованными. Таким образом, достигается логическая последовательность в изложении материала, рассмотрении эволюции органов и систем животных.

Целью учебной и экскурсионной работы в зоологическом музее ГГТУ является формирование у обучающихся и экскурсантов целостного представления о животных как системных биологических объектах, их происхождении и эволюции; знакомство с биоразнообразием животных, влиянием среды обитания на процесс видообразования, а также значением животных в природе и жизни человека [1].

Задачи:

- ознакомить обучающихся и экскурсантов с разнообразием животных;
- дать представление о животных как системных биологических объектах;
- раскрыть закономерности индивидуального и исторического развития основных групп животных;
- ознакомить обучающихся и экскурсантов с биологией и экологией разных групп животных, ролью экологических факторов в их эволюции;
- ознакомить обучающихся и экскурсантов с ролью животных в биосфере, со значением эколого-фаунистических исследований для прогноза изменений живой оболочки Земли под влиянием хозяйственной деятельности человека;
- изучить методы экологического мониторинга, основанные на морфо-анатомических, зоогеографических, биохимических и других признаках животных [2].

Изложение основного материала статьи. Решению поставленных задач во многом способствуют фондовые коллекции и экспозиционные материалы зоологического музея ГГТУ.

Зоологический музей был создан в 1951 году по инициативе и непосредственном участии доцента кафедры зоологии (тогда Орехово-Зуевского педагогического института) доцента Владимира Ивановича Бенкевича при поддержке заведующего кафедрой Елены Николаевны Дерим-Оглу. В настоящее время музей представлен общим залом, занимающим площадь более 350 м², и является самым крупным естественно-научным музеем высших учебных заведений России.

В выставочном зале музея экспонируется более 2200 видов беспозвоночных и позвоночных животных из разных частей земного шара. Однако основу коллекции составляют животные средней полосы России.

В зоологическом музее систематические коллекции сочетаются с биологическими группами, показывающими животных в естественной среде обитания. В выставочном зале и фондах музея много редких экспонатов, в том числе видов, внесенных в Красные книги СССР, России, Московской области. Среди беспозвоночных животных следует отметить восьмилучевой коралл морское перо – *Pennatularia sp*., сидячую ставромедузу - *Lucernaria quadricornis*, несколько видов мадрепоровых кораллов, полихету морскую мышь - *Aphrodite aculeata*, моллюсков родов *Cypraea*, *Conus*, Tridacna, *Pinna*, *Teredo*, *Margaritifera*, представителя усоногих ракообразных морскую уточку – *Lepadomorpha sp.*, рака-богомола - *Oratosquilla oratoria*, паука птицееда - *Nhandu chromatus*, морского паука - *Nymphon sp*., многие виды охраняемых насекомых: дозорщика-императора — *Anax imperator*, огневку трескучую — *Psophus stridulus*, цикаду горную — *Cicadetta montana*, ранатру палочковидную — *Ranatra linearis*, скакуна лесного — *Cicindela silvatica*, скакуна германского — *Cylindera germanica*, жужелицу золотистоямчатую — *Carabus clathratus*, жужелицу блестящую — *Carabus nitens*, плавунца широчайшего — *Dytiscus latissimus*, рогачика однорогого— *Sinodendron cylindricum*, златку восьмипятнистую — *Buprestis octoguttata*, доркадиона шелковистого — *Dorcadion holosericeum*, муравьиного льва — *Myrmeleon sp*., осу лесную — *Dolichovespula silvestris*, мохноногую пчелу — *Dasypoda sp*., пчелу-плотника — *Xylocopa valga*, шмеля мохового — *Bombus muscorum*, толстоголовку запятую — *Hesperia comma*, аполлона обыкновенного — *Parnassius apollo*, мнемозину, или черного аполлона — *Parnassius mnemosyne*, подалирия — *Iphiclides podalirius*, махаона — *Papilio machaon*, желтушку ракитниковую — *Colias myrmidone*, переливницу большую, или ивовую — *Apatura iris*, многоцветницу, или углокрыльницу, V-белое — *Nymphalis vau-album*, многоцветницу черно-желтую — *Nymphalis xanthomelas*, шашечницу диамину — *Melitaea diamina*, сенницу геро — *Coenonympha hero*, хвостатку терновую — *Nordmannia spini*, хвостатку вязовую, или w-белое — *Nordmannia w-album*, голубянку торфяниковую — *Plebeius optilete*, малый ночной павлиний глаз — *Eudia pavonia*, шмелевидку скабиозовую — *Hemaris tityus*, прозерпину — *Proserpinus proserpina*, хохлатку дубовую — *Drymonia ruficornis*, медведицу-госпожу — *Callimorpha dominula*, орденскую ленту малиновую — *Catocala sponsa*, жужжало малое — *Bombylius minor*, печальницу угольную — *Anthrax anthrax*, ляфрию горбатую — *Laphria gibbosa* и другие виды.

Из редких позвоночных животных необходимо упомянуть ручьевую миногу - *Lampetra planery*, русского осетра - *Acipenser gueldenstaedtii*, подуста *Chondrostoma nasus*, сома *Silurus glanis*, гребенчатого тритона *Triturus cristatus*, краснобрюхую жерлянку - *Bombina bombina*, обыкновенную чесночницу — *Pelobates fuscus*, зеленую жабу — *Bufo viridis*, веретеницу ломкую — *Anguis fragilis*, обыкновенную медянку — *Coronella austriaca*, обыкновенную гадюку — *Vipera berus*, малую выпь, или волчка — *Ixobrychus minutus*, серого гуся — *Anser anser*, пискульку — *Anser erythropus*, серую утку — *Anas strepera*, шилохвость — *Anas acuta*, скопу — *Pandion haliaetus*, обыкновенного осоеда — *Pernis apivorus*, черного коршуна — *Milvus migrans*, полевого луня — *Circus cyaneus*, лугового луня — *Circus pygargus*, беркута — *Aquila chrysaetos*, орлана-белохвоста — *Haliaeetus albicilla*, балобана — *Falco cherrug*, сапсана — *Falco peregrinus*, кобчика — *Falco vespertinus*, белую куропатку — *Lagopus lagopus*, серого журавля — *Grus grus*, пастушка — *Rallus aquaticus*, малого погоныша — *Porzana parva*, кулика-сороку — *Haematopus ostralegus*, поручейника — *Tringa stagnatilis*, турухтана — *Philomachus pugnax*, большого кроншнепа — *Numenius arquata*, клинтуха — *Columba oenas*, филина — *Bubo bubo*, домового сыча — *Athene noctua*, ястребиную сову — *Surnia ulula*, бородатую неясыть — *Strix nebulosa*, сизоворонку — *Coracias garrulus*, обыкновенного зимородка — *Alcedo atthis*, удода — *Upupa epops*, зеленого дятла — *Picus viridis*, седого дятла — *Picus canus*, белоспинного дятла — *Dendrocopos leucotos*, трехпалого дятла — *Picoides tridactylus*, лесного жаворонка — *Lullula arborea*, серого сорокопута — *Lanius excubitor*, кедровку — *Nucifraga caryocatactes*, ястребиную славку — *Sylvia nisoria*, обыкновенного ремеза — *Remiz pendulinus*, русскую выхухоль — *Desmana moschata*, малую вечерницу — *Nyctalus leisleri*, бурого медведя — *Ursus arctos*, белого медведя - *Ursus maritimus*, европейскую норку — *Mustela lutreola*, речную выдру — *Lutra lutra*, перевязку - *Vormela peregusna*, обыкновенную рысь — *Lynx lynx*, обыкновенную летягу — *Pteromys volans*, крапчатого суслика — *Citellus suslicus* (*Spermophilus suslicus*), орешниковую соню — *Muscardinus avellanarius*, большого тушканчика — *Allactaga major*, уриала - *Ovis vignei*, северного оленя - *Rangifer tarandus* и другие виды.

В зоологическом музее проводятся разноплановые лабораторно-практические занятия по зоологии беспозвоночных, зоологии позвоночных, ряду экологических дисциплин, теории эволюции, а также обзорные и тематические экскурсии для студентов разных факультетов университета, колледжей, учащихся основных и средних общеобразовательных школ, детей дошкольных образовательных учреждений.

Проведение в музее лабораторно-практических занятий позволяет сформировать у обучающихся такие компетенции как, владение знаниями о закономерностях развития органического мира; способность понимать принципы устойчивости и продуктивности живой природы и пути ее изменения под влиянием антропогенных факторов; способность к системному анализу глобальных экологических проблем, вопросов состояния окружающей среды и рационального использования природных ресурсов; способность применять биологические и экологические знания для анализа прикладных проблем хозяйственной деятельности [3].

При проведении в музее обзорных экскурсий указывается место животных в составе органического мира, их многообразие и эволюционное развитие. Отмечается значение зоологии для развития сельского хозяйства, медицины, ветеринарии, охотничьего промысла, рыбного хозяйства, биотехнологии, значение эколого-фаунистических и зоогеографических исследований для экологического мониторинга и охраны окружающей среды. Рассматриваются основные принципы классификации животных, современная система животного мира.

Так, при изучении темы подцарство Простейшие обращается внимание на то, что эти одноклеточные или колониальные организмы появились на Земле около 2,5 миллиардов лет назад, имеют микроскопические размеры, поэтому могут быть рассмотрены только с помощью микроскопа. В экспозиции зоологического музея представлены на рисунках, фотографиях, в виде схем жизненных циклов, следов жизнедеятельности, осадочных пород. Приводятся сведения о средах обитания простейших и их распространении, классификации подцарства, типов, классов, основных отрядов, даются краткие характеристики этих таксонов. Вводятся понятия о протозойных заболеваниях человека и животных: амебиазе, кокцидиозе, токсоплазмозе, малярии, балантидиозе и способах их профилактики; простейших – образователях осадочных пород и индикаторах нефтеносных пластов; простейших – биоиндикаторах загрязнения водоемов. Рассматривается происхождение простейших, их значение в природе и жизни человека.

Экспозиция низших многоклеточных животных представлена в музее типами Губки и Кишечнополостные. Губки не имеют оформленных органов. Тело губок пронизано порами и каналами, через которые они пропускают воду и извлекают из нее питательные вещества, являясь природными фильтрами. Форма тела губок поддерживается за счет внутреннего скелета: эластичного из органического вещества – спонгина или твердого из склеенных между собой известковых игл. Рассматриваются морфологические типы губок, особенности их регенерации, размножения и развития, образование колоний, классификация, положение в системе животных. Кишечнополостные исключительно водные животные. Для большинства из них свойственны радиальная симметрия и чередование поколений (метагенез), однако разные классы: Гидроидные, Сцифоидные, Коралловые полипы имеют свои характерные признаки строения, размножения, развития, распространения. Отмечаются особенности морфологии и симметрии восьми- и шестилучевых кораллов, их жизненных циклов, участие в образовании рифов.

Двустороннесимметричные беспозвоночные животные, не имеющие полости тела, представлены в экспозиции музея типом Плоские черви. Для них характерно наличие кожно-мускульного мешка и паренхимы, заполняющей промежутки между внутренними органами. Пищеварительная система слепо замкнутая или отсутствует. Выделительная и нервная системы хорошо развиты. Гермафродиты, реже раздельнополые. Свободноживущие (класс Ресничные черви) или паразиты человека и животных (классы Сосальщики и Ленточные черви) с личиночными стадиями, чередованием поколений и сменой хозяев в жизненном цикле.

Более прогрессивные черты организации характерны для типа Круглые черви. В отличие от плоских червей они имеют первичную полость тела, частично редуцированный кожно-мускульный мешок, сквозную пищеварительную систему. Раздельнополы, выражен половой диморфизм. Во время экскурсии обращается внимание на жизненные циклы нематод - паразитов человека и животных: аскариды, свайника двенадцатиперстной кишки острицы, ришты, нитчатки Банкрофта. Отмечаются успехи современной гельминтологии.

Продолжением экспозиции является тип Кольчатые черви. Это сегментированные животные, имеющие кровеносную систему, вторичную полость тела, ведущие ползающий, плавающий или роющий образ жизни. Гермафродиты и раздельнополые. Широко распространены в природе, играют важную роль в питании водных и наземных позвоночных животных.

Следующий раздел экспозиции посвящен типу Моллюски. Это группа представлена большим числом разнообразных животных, имеющих мягкое, разделенное на отделы тело, часто защищенное раковиной. У них отмечается развитие паренхимы и редукция целома, наличие незамкнутой кровеносной системы. Большинство моллюсков – морские, реже пресноводные обитатели, но есть и наземные формы. Названия основных групп моллюсков говорят сами за себя: у двустворчатых раковина состоит из двух створок (беззубки, перловицы, жемчужницы, мидии, гребешки, пинны, тридакны и другие); у брюхоногих на брюшной поверхности тела имеется мускулистая нога, а остальное тело заключено в спирально закрученную раковину (прудовики, затворки, катушки, рапаны, мурексы, конусы, каури и другие); у головоногих, щупальца («ноги») расположены на голове вокруг рта (осьминоги, кальмары, каракатицы). Обращается внимание на нарушение билатеральной симметрии у брюхоногих моллюсков и ее морфофункциональные причины, адаптации двустворчатых моллюсков к роющему образу жизни и биофильтрации, черты организации головоногих моллюсков как активно плавающих морских хищников. Многие виды моллюсков имеют промысловое значение.

Особое место в коллекции занимает самая многочисленная группа наиболее развитых беспозвоночных животных - тип Членистоногие, для которых характерно развитие гетерономности, обособление главных отделов тела, кутикулярный хитинизированный скелет. Тип включает три подтипа: Жабродышащие, Хелицеровые и Трахейные.

Жабродышащие - первичноводные членистоногие, представленные классом Ракообразные, виды которого имеют наиболее сегментированное тело с большим количеством конечностей, выполняющих различные функции, разное строение пищеварительной системы в зависимости от типа питания, корреляцию расположения сердца от органов дыхания, разнообразие в строении нервной системы и органов чувств. Рассматриваются адаптации ракообразных, цикломорфозы, жизненные циклы паразитических форм. Классификация ракообразных основана на особенностях их строения и развития.

Хелицеровые в экспозиции музея представлены в преимущественно паукообразными, имеющими слитную головогрудь с функционально специализированными конечностями. Большинство паукообразных хищники. В основе деление на отряды лежит степень расчленения тела.

В подтипе Трахейные прежде всего отмечаются их приспособления к жизни на суше. Дается краткая характеристика надкласса Многоножки, отмечаются особенности их организации, размножения и развития, классификации. Рассматриваются основные признаки насекомых, их приспособленность к активному полету, развитие, строение и механизм работы крыльев. Обращается внимание на особенности строения и расположения органов чувств на теле насекомых, типы размножения и развития, географическое распространение, экологию, количество видов и их численность. Подробно описываются полезные для человека насекомые, насекомые – возбудители или переносчики возбудителей заболеваний человека и животных, вредители сельского и лесного хозяйства, принципы борьбы с вредными насекомыми. Рассматриваются принципы классификации насекомых.

Завершает выставочную экспозицию беспозвоночных животных тип Иглокожие. Тип включает в себя несколько классов вторичноротых морских животных, имеющих ряд особенностей организации: радиальную симметрию, кожный скелет, вторичную полость тела, амбулакральную, кровеносную и псевдогемальную системы. Внимание обучающихся или экскурсантов акцентируется на размножении и развитии иглокожих, их распространении и образе жизни.

Следующий раздел музейной коллекции посвящен типу Хордовые и их месту среди других типов животного царства. Начинается экскурсия с представителя подтипа Бесчерепные класса Головохордовые - ланцетника. Дается описание его внешнего и внутреннего строения, рассматривается образ жизни. Особый интерес у слушателей вызывает тот факт, что это животное единственное из типа Хордовых, не имеющее сердца. Рассматриваются систематика, распространение и биология современных бесчерепных.

Продолжение экскурсии связано с характеристикой класса Круглоротые и его отдельных представителей – миног и миксин, ведущих паразитический и полупаразитический образ жизни. При рассмотрении

биологической группы «минога–окунь», обращается внимание на особенности развития и экологии круглоротых.

Экспозиция надкласса Рыбы представлена классами Хрящевых и Костных рыб. Экскурсоводом дается характеристика каждого класса, отличительные признаки хрящевых и костных рыб, их приспособления к пелагическому и придонному образу жизни. Рассматриваются основные представители классов, их биология, экология, промысловое значение. Особое внимание обращается на рыб, обитающих в водоемах восточного Подмосковья.

В экспозиции класс Земноводные отмечаются морфологические черты позвоночных животных, обусловившие их выход на сушу 350 миллионов лет назад, обсуждается место земноводных в последующей эволюции наземных позвоночных животных. Дается общая характеристика класса. Рассматриваются систематика современных земноводных, их развитие, особенности поведения, распространение, представители. Особый акцент делается на то, что это первые позвоночные переступившие рубежи водной среды, в основном живущие на суше и дышащие легкими, но их яйца и личинки, как правило, развиваются в воде. Обсуждается роль земноводных в биоценозах, практическое значение для сельского, лесного, рыбного, охотничьего хозяйства. Указываются виды земноводных, внесенные в Красные книги Московской области и Российской Федерации, местная фауна амфибий и ее охрана.

Пресмыкающиеся имеют ряд особенностей организации, размножения и поведения в связи с наземным образом жизни. Некоторые из них просуществовали на Земле многие миллионы лет почти без изменений, например, гаттерия. Одни пресмыкающиеся дали начало современным рептилиям, другие – динозаврам, третьи – зверям. Их и назвали зверообразными рептилиями, они древнее динозавров, а первые млекопитающие – ровесники динозаврам. Приводится систематика современных пресмыкающихся: отряды Черепахи, Клювоголовые, Чешуйчатые, Крокодилы, основные семейства и представители, черты организации, биология, распространение. Рассматриваются происхождение и эволюция пресмыкающихся, их биоценотическое и практическое значение, виды, внесенные в Красные книги Московской области и Российской Федерации, местная фауна рептилий и ее охрана.

Наиболее широко в экспозиции зоологического музея представлен класс Птицы, включающий большое количество отрядов. Это высокоорганизованная и специализированная ветвь высших позвоночных животных, адаптированная к полету. Птицы отделились от рептилий значительно позже млекопитающих. Начало птицам дала группа мелких динозавров. Рассматриваются систематика современных птиц, их экологическая специализация (пищевая, репродуктивная, биоценотическая), место и роль птиц в природных экосистемах, охрана и привлечение птиц в антропогенные ландшафты, виды птиц, включенные в Красные книги Московской области и Российской Федерации, домашние птицы, происхождение современных специализированных пород. В ходе экскурсии дается характеристика отрядов и их представителей, указываются наиболее типичные признаки, например, своеобразное строение и образ жизни пингвинообразных, их плотное оперение, жесткие и узкие крылья, обтекаемая форма тела, утрата способности к полету, своеобразие насиживания яиц в суровых погодных условиях. У нелетающих бескилевых отмечаются крупные размеры, отсутствие киля, мягкое рыхлое оперение, сильные ноги, обеспечившие преуспевание в беге, у представителя аистообразных – большой выпи – характерная покровительственная окраска, у гусеобразных – положение и форма задних конечностей с плавательными перепонками разного строения и т. д. Особое внимание уделяется экспозиции отряда Воробьинообразные. Отмечается их большое видовое разнообразие, вариабельность размеров и внешнего вида даже в пределах восточного Подмосковья, например, от крупного ворона до королька желтоголового массой около 5 г. Вызывает интерес информация о том, что ворон и ворона разные виды, что соловей, так красиво поющий, выглядит непритязательно, что синица-ремез делает гнездо похожее на варежку. Рассказ об отдельных представителях класса сопровождается прослушиванием аудиозаписей голосов демонстрируемых птиц.

Завершает экспозицию класс Млекопитающие. Это наиболее высокоорганизованные высшие позвоночные животные, обладающие такими прогрессивными чертами, как теплокровность, высокоразвитые центральная нервная система и органы чувств, сложное поведение с элементами рассудочной деятельности, разные формы коммуникативных связей, особенности эмбрионального развития, связанные с живорождением. Далее рассматривается систематика современных млекопитающих, условия их существования и общее распространение, экологические группы зверей и особенности их организации в связи с условиями жизни, приспособления к переживанию неблагоприятных условий (спячка, миграции, запасания кормов, линька), колебания численности и ее практическое значение, роль в биоценозах, охрана редких видов, прежде всего видов Красных книг Московской области и Российской Федерации.

Обобщая изложенные материалы о животных, прослеживается их эволюция и движущие факторы эволюционного процесса. Дается сравнительная характеристика организации животных и направлений морфофизиологической эволюции, включая эволюцию систем органов. Акцентируется внимание на типах размножения и развития животных, онтогенезе, метаморфозе и его биологическом значении. Рассматривается краткая история развития животного мира, значение животных в природных сообществах, их рациональное использование и охрана.

Выводы. Экспозиция зоологического музея может быть использована в преподавании ряда биологических дисциплин для активизации познавательной и творческой деятельности обучающихся, а также для проведения обзорных и тематических экскурсий для студентов университета, колледжей, учащихся школ, детей дошкольных образовательных учреждений, биологических олимпиад и квестов, при выполнении курсовых и выпускных квалификационных работ. Материалы музея позволяют расширить представление о биологическом разнообразии, сформировать бережное отношение к животному миру, заложить основы экологической культуры.

Литература:

1. Зыков И.Е. Контрольно-измерительные материалы по зоологии беспозвоночных. Учебное пособие для студентов факультета биологии, химии и экологии (квалификация выпускника: бакалавр – 44.03.05). – Орехово-Зуево: ГГТУ, 2018. – 104 с.

2. Зыков И.Е., Ющенко Ю.А. Дидактические материалы и рекомендации к самостоятельной работе студентов по зоологии**.** Учебно-методическое пособие для студентов факультета биологии, химии и экологии (квалификация выпускника: бакалавр – 44.03.05). – Орехово-Зуево: ГГТУ, 2017. – 128 с.

3. Хотулева О.В., Ющенко Ю.А. Использование ряда интерактивных методов на занятиях по биологическим дисциплинам на базе зоологического музея. Проблемы современного педагогического образования. – Ялта, 2016. – Вып. 51. Часть V. – С. 444-450.

УДК 373

кандидат педагогических наук, доцент Исаева Ольга Викторовна
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);
магистрант Кужим Мария Александровна
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ВЛИЯНИЕ СЮЖЕТНО РОЛЕВОЙ ИГРЫ НА РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье автор обращается к актуальной проблеме дошкольного образования развитию диалогической речи детей старшего дошкольного возраста. В качестве средства развития диалогической речи рассматриваются сюжетно-ролевые игры. Автор раскрывает роль сюжетно-ролевых игр в овладении дошкольниками диалогическими умениями. Целью данной статьи является раскрытие влияния сюжетно-ролевой игры на развитие диалогической речи детей старшего дошкольного возраста. Игры подобраны в соответствии с возрастом и возможностями дошкольника. Большую роль в формировании диалогической речи старших дошкольников играет соответствующая организация предметно-развивающей среды, которая способствует объединению предметных и социальных средств и моделирует содержание формируемых коммуникативных умений детей в различных видах детской деятельности в целом и в сюжетно-ролевой игре, в частности.

Ключевые слова: дошкольники, игровая деятельность, сюжетно-ролевая игра, диалогическая речь.

Annotation. In the article the author refers to the actual problem of preschool education to the development of Dialogic speech of children of preschool age. As a means of development of the dialogical speech subject-role-playing games are considered. The author reveals the role of plot and role-playing games in mastering dialogical skills by preschoolers. The purpose of this article is to reveal the influence of role-playing game on the development of dialogue speech of children of preschool age. Games are selected in accordance with the age and capabilities of the preschooler. An important role in the formation of the Dialogic speech of senior preschoolers is played by the appropriate organization of the subject-developing environment, which promotes the unification of subject and social means and models the content of the formed communicative skills of children in various types of children's activities in General and in the role-playing game, in particular.

Keywords: preschoolers, game activity, role-playing game, Dialogic speech.

Введение. Важнейшую роль в развитии познавательно-речевых способностей дошкольников играет развитие диалогической речи. Обучение диалогу, Новотворцева Н.В. рассматривает «как цель и средство практического освоения языком. Развитие различных аспектов речи является необходимым условием для развития диалогической речи» [1; с. 85].

Изложение основного материала статьи. Во ФГОС ДО речевое развитие детей дошкольного возраста определяется в качестве «средства, с помощью которого происходит овладение основам общения с точки зрения культурного наследия нации, а также является средством постоянного пополнения словарного запаса, формирования грамотного связного монологического и диалогического разговора [1; с. 85].

Многие исследователи (Л.С. Выготский С.Л. Рубинштейн) указывают на то, что в овладении речью, ребенок идет от части к целому: от слова к соединению двух или трех слов, далее – к простой фразе, еще позже – к сложным предложениям. Конечным результатом является овладение связной речью, состоящей из нескольких развернутых предложений.

Умению вести диалог со сверстниками и взрослыми – важнейшей сфере коммуникативной самодеятельности – необходимо учить. При этом обучение должно быть направлено на развитие поисковой активности детей в сфере языка и речи, должно быть не прямым, а косвенным. Этому и способствует сюжетно-ролевая игра, которая является средством развития диалогической речи дошкольников.

По мнению А. В. Запорожца и Д. Б. Эльконина сюжетно-ролевая игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте. Она в развернутом виде представляет собой деятельность, во время которой дети берут на себя роли взрослых и в обобщенной форме в специально создаваемых игровых условиях отображают деятельность взрослых и отношения между ними.

Многие педагоги считают, что эффективным методическим средством в развитии диалогической речи дошкольника является сюжетно-ролевая игра. Необходимо обратить внимание на существование различных точек зрения на сюжетно-ролевую игру, ее разновидности и систему работы по развитию игрового поведения [1; с. 85].

Сюжетно ролевая игра - это лучший способ для развития диалогической речи. Диалог - это общение, именно диалогическая речь присутствует, в игре ребенка он задает вопрос, ждет ответа, следовательно, развивается сюжет. Далее в практической части будет представлен цикл сюжетно - ролевых игр, которые помогут в развитии диалогической речи дошкольника.

Игры и диалоги разработаны с учетом федерального государственного стандарта по программе «Детство» и методической литературы, которая использовалась для написания данного дипломного проекта. Игры подобраны в соответствии с возрастом и возможностями младшего дошкольника [3, с. 48].

Ребенку необходим пример в игре, когда ребенок только знакомится с сюжетно - ролевой игрой, основную роль на себя берет воспитатель. Развитию у ребенка способности принимать на себя роль помогают сюжетно - ролевые игры, в которых основная роль принадлежит животным. Ребенку с детства знакомы: кошка, собачка, лошадка и другие животные, часто можно увидеть картину, как мама спрашивает у ребенка как говорит собачка, где ушки, у киски учитывая, что это первые знания ребенка, следовательно, ему и легче принять эту роль на себя. Легче всего ребенку принять на себя роли, с которыми он знаком: папа, мама, врач, повар, воспитатель, шофер все эти роли доступны для ребенка. Мама готовит обед, папа везет на

машине в детский сад, работу воспитателя ребенок наблюдает целый день. Также ребенок слышит все дилогии взрослых.

Нами было проведено исследование по данной проблеме, где целью является выявление эффективности использования сюжетно ролевых игр в развитии диалогической речи старших дошкольников.

В исследовании приняли участие 42 ребенка старшего дошкольного возраста. Исследование проводилось по следующим методикам:

- методика Н.А. Стародубовой «Основные направления речевого развития дошкольников»;
- методика А.В. Чулковой «Изучение формирование диалога у дошкольников».

Первое задание «Речевой этикет» было направлено на умение испытуемого использовать речевые штампы в определенной ситуации. Дошкольникам предлагалось несколько тем для подбора речевых ситуаций общения: приветствие; знакомство; просьба; извинение; конфликт в игре; обращение к взрослому.

В каждой теме детям предлагались речевые ситуации, сюжетно-ролевые игры.

После каждой ситуации фиксировались ответные реплики детей. Положительным считался ответ, включающий речевой штамп, соответствующий данной ситуации – 6 правильных ответов.

Второе задание «Запрос информации» было направлено на выявление умения дошкольников самостоятельно запрашивать информацию и определение, на каком уровне развития находится этот навык.

Каждый испытуемый ставился в условия, побуждающие его обратиться с несколькими вопросами с определенной целью, т.е. провести расспрос. Ребенку предлагалось путем расспроса определить задуманное животное из числа изображенных на картинке (лиса, волк, медведь, заяц, белка, корова, лошадь, кошка, собака). В качестве примера детям называлось несколько вопросов: это дикое или домашнее? Какая у него шерсть? Чем питается? Где живет? Задание считалось выполненным, если ребенок достигал цели (правильно называл задуманное животное).

Выполнение данного задания оценивалось по следующим показателям: умение правильно формулировать вопросы; самостоятельность в ведении расспроса; достигнута ли цель (зверь правильно назван) и каким путем. Правильность выполнения оценивалось от 0 до 3 баллов.

Третье задание «Составление диалогов» направлено на выявление умения составления диалогов детьми по ситуации, изображенной на картинке. Детям демонстрировали картинку, на которой изображены два беседующих зайца, и предлагал придумать, о чем они говорят. Если ребенок отказывался, то ему предлагали наводящие вопросы. Диалоги детей анализировались по следующим критериям: самостоятельность в составлении диалога, виды реплик, объем информации, содержание диалога. Правильность выполнения данного задания оценивалось от 0 до 4 баллов.

В результате проведенного исследования было выявлено, что 20% дошкольников показали низкие результаты.

На формирующем этапе было разработано содержание работы по развитию диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с использованием сюжетно-ролевых игр. С этой целью был составлен цикл сюжетно - ролевых игр. Сюжетно - ролевая игра «Угощение» проводилась дважды, так как необходимо дошкольнику ознакомиться с ролью не только гостя, но и хозяина, мы считаем это очень важные социальные роли. Очень приятно видеть не только заботливую хозяйку, но и вежливого гостя. Также в играх заложено различие социальных ролей: девочка мама готовит, мальчик папа строит. Безусловно, это является очень важным моментом, для дальнейшего жизненного пути дошкольника. В ходе игры воспитатель может использовать разные варианты, в зависимости от ситуации и направления игровых действий. Например, игры с куклами: «Кукла Катя обедает», «Кукла Катя спит», «Кукла Катя идет в гости» и так далее. Так же на протяжении всего учебного года необходимо развивать сюжетно - ролевую игру и диалог детей в игре. Но самым главным и золотым правилом считаю закончить игру, прежде чем она надоест ребенку.

Приведем примеры игр, направленных на развитие диалогической речи дошкольников.

Сюжетно-ролевая игра «Почта».

Задачи:

- закрепить навык нормативного поведения;
- развивать монологическую и диалогическую форму речи;
- воспитывать организованность и дисциплинированность в игре;
- корректировать звуко - произносительную сторону речи.

Роли: почтальон, адресаты.

Оборудование: конверты, открытки, газеты, журналы, коробки, имитирующие посылки.

Описание игры. Учитель проводит беседу, что без почты людям сложно общаться, т.к. они живут в разных концах нашей страны. Из детей выбирают двух почтальонов, остальные дети посетители или адресаты, которые приходят на почту получить письмо (посылку) или купить конверты, открытки или газету, другие затем, чтобы отправить. Периодически роли меняются. В игре отрабатываются следующие речевые клише: «Здравствуйте. Дайте мне, пожалуйста, журнал «Мурзилка» и два конверта»; «Возьмите. Еще что-нибудь?»; «Нет, спасибо. До свидания»; «До свидания»; «А мне, пожалуйста, вот эту открытку. Сколько она стоит?»; «Можно мне отправить посылку бабушке (дедушке, брату, сестре и т.д.)»; «Сколько стоит этот журнал?».

«Магазин «Овощи и фрукты».

Цель: закрепить знания детей об обобщающем понятии «магазин», а также знания об овощах и фруктах, активизировать словарный запас, развивать игровой диалог. Закрепить знания детей об обобщающем понятии «магазин», также знания об овощах и фруктах.

Задачи:

Развивать умение осуществлять игровые действия, распределять роли и действовать согласно принятой на себя роли; воспитывать дружелюбное отношение друг к другу.

Роль: продавец, покупатели.

Атрибуты: фрукты, овощи, сумки, весы, костюм продавца.

Предварительная работа:

Знакомство с обобщающим понятием «магазин», рассматривание картинок по теме; дидактические игры «Поварята», «Чудесный мешочек». Поход в овощной магазин с родителями, наблюдение за работой продавца, слушание и заучивание стихотворения «Однажды хозяйка с базара пришла…», д/и «Магазин», беседа с детьми о профессии продавца, кто такие покупатели, лепка «Ах эти овощи».

Игровые ситуации:

В магазин заходит покупатель и вежливо здоровается; покупатель выбирает овощи и расплачивается; продавец советует.

Примерный ход игры.

Воспитатель: Ребята, давайте поздороваемся! Что-то вы грустные, наверное, не проснулись. Давайте будем вместе просыпаться.

- С добрым утром, глазки! Вы проснулись?
- С добрым утром, ушки! Вы проснулись?
- С добрым утром, ручки! Вы проснулись?
- С добрым утром, ножки! Вы проснулись?
- С добрым утром, солнце! Мы проснулись!

Воспитатель: Послушайте стихотворение Мошковской Э. Э. «Весёлый магазин».

Воспитатель: Дети, о чём говорится в стихотворении? (Ответы детей).

Воспитатель: Ребята, а вы любите ходить в магазин? Для чего люди ходят в магазин? (Ответы детей).

Воспитатель: Магазины бывают продуктовые и игрушечные. В продуктовых магазинах можно купить продукты, еду, напитки, а в игрушечных – разные игрушки. У нас в детском саду тоже есть свой магазин, он называется – «Овощи - фрукты». Ребята, в нашем магазине есть прилавок,за которым находится продавец, продавцом буду я (воспитатель одевается).

Но посмотрите, прилавок у нас пустой. У меня есть корзинка, в ней лежат и овощи и фрукты, я буду брать фрукт или овощ, а вы должны назвать что это. (Достаю морковь). Что это? (Ответы детей).

Воспитатель, доставая грушу: Что это? (Ответы детей).

Воспитатель, доставая игрушку – пирамидку: Что это? (Ответы детей).

Воспитатель: Молодцы! Догадались. Вот и выложили весь товар.

Посмотрите на прилавок – здесь фрукты, а здесь овощи. Приходите ко мне в магазин. (Дети берут сумки и становятся в очередь).

Воспитатель: Здравствуй, Диана! Что ты хотела бы купить? (Ответ ребенка, например, яблоко).

Воспитатель: А какое яблоко – зелёное или красное? (Ответ ребенка).

Воспитатель: Минутку, сейчас взвешу. Вот возьмите.

(Игра продолжается).

Воспитатель: Ребята, мы сегодня с вами побывали в магазине, купили овощей, фруктов. Это очень полезные продукты, в них много витаминов.

Послушайте стихотворение:

Чтоб здоровым, сильным быть,
Надо фрукты – овощи любить.
В этом нет сомненья!
В каждом польза есть и вкус
И решить я не берусь
Что из них вкуснее,
Что из низ важнее.

Если педагог в работе с детьми при реализации сюжетно - ролевой игры будет использовать все вышеперечисленные методы, то у ребенка не возникнет проблем в развитии речи.

Современный мир не стоит на месте, появляются все новые и новые профессии. Окружающий мир ребенка разнообразен и интересен малышу. Поэтому необходимо уделять больше времени игре с ребенком, а не занятиям, которые он успешно освоит в школе, если его научить играть. Играть необходимо с интересом, и получением необходимой информации для дошкольника. Сам ребенок не научится правильно играть, говорить: всему этому должны научить мы взрослые. Ведь для этого необходимо порой правильно, четко произнести слово, задать несложные вопрос и помочь построить ответ. Тогда у наших детей будет хорошо развита диалогическая речь, умственные способности и любовь, забота к ближнему.

Выводы. Таким образом, большую роль в развитии диалогической речи старших дошкольников играет соответствующая организация предметно-развивающей среды, которая способствует объединению предметных и социальных средств и моделирует содержание формируемых коммуникативных умений детей в различных видах детской деятельности в целом и в сюжетно-ролевой игре, в частности.

Литература:

1. Ильинова К. В. Влияние сюжетно-ролевой игры на формирование личности ребёнка / К.В. Ильинова, О.Ю. Логинова, С. В. Мещерякова, И. Ю. Кулько // Молодой ученый. — 2014. — №17. — С. 487-489.
2. Новотрворцева Н.В. Развитие речи / Н.В. Новотворцева. – Ярославль: Гринго, 2015. – 236 с.
3. ФГОС ДО
4. Детская речь и пути ее совершенствования / И.Т. Борисова. – Свердловск: СГПИ, – 2014. – 109с.
5. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2013.
6. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. - М.: Владос, 2014 - 368 с.

УДК 378:796 (045)
старший преподаватель Карабанова Оксана Николаевна
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск);
старший преподаватель Хабарова Елена Николаевна
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск);
старший преподаватель Бородулин Павел Сергеевич
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ФИЗКУЛЬТУРНО СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Существующая система профессионального педагогического образования нацелена на подготовку специалистов, способных не только осуществлять педагогический процесс, но и эффективно им управлять.

Важным поэтому является подход к их подготовке как к единому процессу воспитания и обучения, в ходе которого происходит разностороннее развитие и самоутверждение личности, формирование профессиональной готовности, личностных качеств. Связь социальных, профессиональных и познавательных мотивов усиливает сознательное отношение к учению, ускоряет формирование личности.

Ключевые слова: студент, модель, компетенция, управление физкультурно-спортивной деятельностью.

Annotation. The existing system of professional pedagogical education is aimed at training specialists able not only to carry out the pedagogical process, but also to manage them effectively.

So important is the approach to their preparation as a process of education and training, during which diverse development and self-esteem, the formation of professional readiness, personal qualities. The connection of social, professional and cognitive motives enhances conscious attitude to learning, accelerates the formation of personality.

Keywords: student, model, competence, management of physical culture and sports activities.

Введение. Современные условия общественного развития требуют того, чтобы студенты педагогических вузов обладали высоким уровнем профессиональной готовности, познавательными потребностями, интересами.

Одной из задач нашего исследования является разработка структурной модели формирования профессиональной готовности у студентов педвуза.

В своем исследовании мы будем опираться на метод моделирования как всеобщий метод опосредованного изучения объектов, процессов и явлений.

Суть метода моделирования применительно к педагогическому исследованию в том, что на основе предварительного изучения предмета исследования полученных о нем сведений, выделяются присущие предмету важные признаки, особенности, компоненты структуры, устанавливаются их существенные связи и взаимозависимости [3, с 11].

На научно-методическом уровне актуальность исследования определяется развитием интереса к физкультурно-спортивной деятельности, который является фактором профессиональной готовности и недостаточной методической разработанностью использования этого условия в образовательном процессе по физическому воспитанию у студентов педагогического вуза.

Все выше сказанное, предопределило выделение ряда противоречий, из них наиболее существенными являются следующие:

– между потребностью современного общества в педагогах с высоким уровнем профессиональной готовности и низким уровнем эффективности физкультурно-спортивной деятельности в вузах, не способствующих ее формированию;

– между высоким функциональным потенциалом физкультурно-спортивной деятельности в формировании профессиональной готовности будущего педагога и не разработанностью программно-содержательного обеспечения этого процесса, отсутствием конкретных научно-методических рекомендаций использования различных соотношений средств, методов, способов, развития интереса и организация в процессе формирования профессиональной готовности студентов педвуза.

Учитывая, что разработка теоретической модели профессиональной готовности – сложный, многоступенчатый процесс, предусматривающий использование научной теории, ее закономерностей, определенных правил, а также опытных данных, мы применили следующую логику ее построения [3, с 13]:

1 этап – накопление первичных сведений о предмете исследования;

2 этап – изучение источников нормативной информации;

3 этап – использование источников поисковой информации;

4 этап – создание модели формирования профессиональной готовности у студентов педагогического вуза.

Изложение основного материала статьи. Оценивая различные подходы к описанию конечных целей подготовки в виде модели педагогического процесса, отметим, что в одних случаях под моделью понимается характеристика типовых задач в обучении будущего специалиста (В. П. Беспалько, Н. Г. Печенюк, Н. Ф. Талызина, Л. Б. Хихловский).

По мнению А. И. Щербакова, модель должна включать социально-психологическую характеристику личностных качеств учителя и профессионально-педагогические знания, умения и навыки.

В.А. Сластенин предлагает учитывать личностные и профессионально-педагогические качества; психолого-педагогическую подготовку; методическую подготовку по специальности, объем и содержание специальной подготовки.

Н. Ф. Талызина полагает, что содержание модели может быть представлено тремя составными: задачами (или видами деятельности), обусловленными особенностями нашего века; характером общественно-политического строя страны; требованиями профессии, специальности [3, с 13], а В. П. Беспалько – четырьмя типами задач [2, 18].

Физическое воспитание в высших учебных заведениях проводится на протяжении всего периода обучения студентов и осуществляется в следующих формах: учебные занятия; самостоятельные занятия

студентов в физкультурно-спортивной деятельности; тренировочные занятия по видам спорта, самостоятельные занятия студентов физической культурой, спортом, туризмом, физические упражнения в режиме дня, саморазвитие в физкультурно-спортивной деятельности и в профессиональной готовности; массовые оздоровительные, физкультурные и спортивные мероприятия. Массовые оздоровительные физкультурные и спортивные мероприятия предусматривают широкое привлечение студентов к регулярным занятиям в физкультурно-спортивной деятельности, а также развитие положительного отношения к физкультурно-спортивной деятельности, укрепление здоровья, саморазвитие студентов, физической и спортивной подготовленности студентов [1, с. 8].

Наша деятельность представляла определенную систему учебных, тренировочных, организационно-методических, воспитательных и практических мероприятий, направленных на решение поставленных в диссертационном исследовании задач и доказательство выдвинутой гипотезы.

Организация физического воспитания в высших учебных заведениях, согласно рекомендациям, происходит с учетом состояния здоровья, уровня физического развития и подготовленности студентов, а также с учетом условий и характера труда их предстоящей профессиональной деятельности.

Экспериментальная работа показала, что технология профессионального воспитания требует акцента в развитии способностей, к общению, коммуникативному взаимодействию преподавателей и студентов, широкого использованию в образовательном процессе, развитию педагогических способностей, формирующих умения и навыки самовоспитания, индивидуально-творческую активность студентов.

В ходе педагогического эксперимента была проанализирована традиционная учебная программа физического воспитания студентов в вузе, занятий физической культурой, выявлена недостаточная степень ее эффективности, изучены мотивы и интересы студентов педагогического ВУЗа к различным формам двигательной активности, отмечена популярность спортивных игр, в частности волейбола.

Использование средств волейбола для развития интереса к физкультурно-спортивной деятельности у студентов педагогического ВУЗа целесообразно по следующим причинам: – волейбол является наиболее популярным видом спорта среди студентов различных факультетов педагогического института.

На основании первичного обследования были сформированы две группы студентов, которые почти не отличались между собой по уровню морфофункционального состояния и двигательной, физической подготовленности. Для чистоты организации и проведения опытно-экспериментальной работы было проведено анкетирование студентов с целью изучения интереса к физкультурно-спортивной деятельности и их профессиональной готовности.

Было определено, что большая часть студентов, принимающих участие в опытно–экспериментальной работе, достаточно высоко мотивирована к успешной спортивной деятельности, что, по-видимому, определит эффективность развития интереса к физкультурно–спортивной деятельности как фактора формирования профессиональной готовности студентов. С другой стороны, когда наибольшее количество студентов заинтересовано в предстоящей деятельности, то и они оказывают влияние на тех, у кого интерес менее.

Особенностью нашего исследования является то, что нами сделана попытка обратиться к проблеме интереса к физкультурно–спортивной деятельности, который бы способствовал формированию профессионально готовности студентов вузов, а так же сохранению, укреплению их здоровья с помощью физических упражнений и оптимизации процесса физического воспитания.

Актуальность настоящего исследования определило проблему, которая заключается в поиске модели и педагогических условий развития интереса у студентов педагогического вуза к физкультурно–спортивной деятельности, которые бы способствовали формированию профессиональной готовности студентов.

С помощью анкетного опроса на исходном этапе и в конце экспериментальной работы сравнивались выборочные результаты ответов студентов. На вопрос посещаете ли вы занятия по физическому воспитанию? В начале эксперимента ответили да – 50%, в конце – 76%. На вопрос, какие виды физкультурно-спортивной деятельности в вашем Вузе Вам нравятся? В начале эксперимента студенты ответили: «лыжи – 10%, спортивные игры – 47,4%, легкая атлетика – 21%», не ответили – 30%; в конце эксперимента: лыжи – 10%, спортивные игры – 56%, легкая атлетика – 30%, не ответили – 4%.

Выводы. Из выше сказанного можно сделать вывод, что на начальном этапе интерес к физкультурно-спортивной деятельности был выражен слабо, а вот в конце эксперимента результаты были намного лучше. Это говорит о том, что повысился уровень интереса к физкультурно–спортивной деятельности.

Литература:

1. Безрукова В. С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизм реализации / В.С. Безрукова // Интегративные процессы в педагогической теории и практике. – Свердловск : СИПИ, 2008. – С. 8.

2. Беспалько В. П. О критериях качества подготовки специалистов Текст. / В. П. Беспалько // Вест. высш. шк. 2008. – № 1. – С. 3-8.

3. Талызина Н. Ф. Деятельностный подход к построению модели специалиста // Вестник высшей школы. 2009. – №3. – С. 10-14

Педагогика

УДК 378:81.161.1 (091)

кандидат педагогических наук, доцент Карамышева Светлана Николаевна
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Восточно-Сибирский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Иркутск)

ИСТОРИЯ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ЭВОЛЮЦИИ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

Аннотация. В настоящей статье на конкретных примерах рассматривается генезис ситуативного парадокса, когда на фоне активного продвижения «инновационного романтизма» в методике преподавания русского языка актуализируется «императив историзма» и собственно история научно-методического знания. Показана роль истории методической науки как базового элемента, на основе которого регулируются процессы принятия методических новаций, обеспечивается целостность и упорядоченность собственно научно-методического знания.

Ключевые слова: временно-автономные понятийные системы, позитивное научно-методическое знание, метод провокации, «мышеловочные» методы и приемы, функции истории методики преподавания русского языка.

Annotation. By providing some concrete examples, the article deals with the genesis of the situational paradox, when “innovative romanticism” in the methodology of teaching Russian being actively promoted, the “imperative of historicism” and the history of scientific and methodological knowledge itself are brought up to life. It is exposed the role of the methodological science history as a basic element, in terms of which the processes of adopting methodological innovations are regulated; the integrity and orderliness of the methodical knowledge itself is ensured.

Keywords: time-autonomous conceptual systems, positive scientific and methodological knowledge, provocation method, mousetrapping methods and techniques, functions of the history of the Russian language teaching methods.

Введение. В очередной раз методика преподавания русского языка на уровне школьной практики проходит этап «инновационного романтизма», и далеко не случайны зазвучавшие в последнее время негативные оценочные высказывания, в которых проводятся параллели между днём сегодняшним и 20-ми гг. XX в., когда по-большевистски ярко, но сугубо декларативно отконфигурированная и предметно не доработанная концепция народного образования настоятельно требовала плановой конкретики и детализации, а не восторженных проявлений спонтанного энтузиазма на местах. Кстати сказать, именно в эти годы зазвучали и первые требования открыть «методологический фронт против ползучего эмпиризма». Так, ведущий сотрудник Института методов школьной и внешкольной работы О. В. Трахтенберг призывал «на борьбу за общие принципы против узкой рецептуры, борьбу за общую методологическую установку против разменивания на мелочи, на детали, борьбу против одностороннего эмпиризма, против одностороннего педагогического утилитаризма или делячества» [8, с. 56]. Впрочем, если мы абстрагируемся от настроенчески заданных оценок современной государственной политики в сфере отечественного образования, то выйдем на уровень более глубоких и сущностно значимых для формирования собственно научно-методического знания трендов, практически не подпадающих под административно-властное регулирование.

Изложение основного материала статьи. Дело в том, что становление, оформление и развитие научно-методического знания в области преподавания русского языка происходило и происходит в рамках исследовательских представлений о двух архисложных научных объектах, таких как ***язык и человек***, проецируемых в сферу образования. Отсюда обусловленность интегративного характера методики русского языка как научной дисциплины, формирующей в пределах своей внутренней парадигматики междисциплинарные связи, в основе которых лежит «редукционная политика», избирательно осуществляемая в отношении всего массива научно-теоретического и эмпирического знания, накопленного современной гуманитаристикой. Что, в свою очередь, приводит к объективной необходимости целевого импорта, адаптации и использованию концептов, понятий и терминов, применяемых в смежных науках и дисциплинах (педагогике, лингвистике, истории, культурологии, антропологии, социологии, этнографии, а в последнее время когнитологии и когнитивной психологии, аналитической философии и философии управления). Но вместе с целенаправленным понятийным импортированием происходит и вовлечение методики русского языка в круг проблем, свойственных современной гуманитаристике в целом, как-то методологический конфликт, вызванный парадигмальной оппозицией неоклассицизм vs. постклассицизм, что позволяет многим исследователям констатировать наличие гносеологического кризиса в гуманитарном знании. Это и расщепление некогда единого эталона научной истинности, и нивелирование устоявшегося позитивного знания, и одновременное сосуществование специфического множества не корреспондирующих между собой понятийных систем, или мультипликативный эффект «Вавилонской башни» и т. д.

Перманентно идущие трансформации как результат неоднократных «когнитивных» поворотов, которыми отмечен в последнее двадцатилетие путь эволюционного развития научно-методического знания, безусловно, расширили арсенал методической эмпирики, но в то же время создали благоприятные условия для появления и закрепления в понятийной сфере методики русского языка такого феномена, как ***временно-автономные номинативные системы***. Выражающие и фиксирующие актуальную семантику интуитивных и инновационных прорывов в методике русского языка временно-автономные номинативные системы формируются за фронтиром позитивно устоявшегося, инактуального знания. Поэтому в отличие от традиционного для научного знания категориального соотношения «истинное vs. ложное», данные системы номинации воспроизводят функционально зависимые варианты эквивалентных замещений, как-то: «новое vs. устаревшее», «прогрессивное vs. ретроградное», «эффективное vs. невостребованное» и др. Тем самым в профессионально ориентированную коммуникацию вводятся элементы инновационной неопределённости, интеллектуальных спекуляций и номинативной эклектики, а в основу интерпретационного консенсуса закладывается не столько стремление к достижению взаимопонимания, сколько те или иные проявления научного и методического конформизма.

Показательным в этом плане является процесс внедрения в сегодняшнюю практику обучения русскому языку ***метода провокации***. Являясь, по сути, отражением корректирующих гуманитарно-управленческих технологий с характерным для них провокативным сценированием, данный метод обучения предполагает преднамеренное введение обучающихся в ситуацию дезориентированного восприятия учебного материала, выход из которой возможен только через активизацию процессов саморефлексии и самореференции. Афористичная иррациональность определений, алогичность высказываний, курьёзная казуальность учебных текстов, «введение неопределённости и вариативности в образовательные ситуации через понятие ошибки – всё это в совокупности, даваемое в едином сценаризованном проекте, по мнению ряда авторов, не только активизирует и развивает когнитивный потенциал учащихся, но и, преодолевая «схоластику» традиционных репродуктивных установок в учебном процессе, обеспечивает развитие творческих способностей, а следовательно, способствует повышению качества школьного образования в целом» [4, с. 1192]. Тем самым манифестируется актуальная необходимость выстраивания процесса обучения в рамках провокативно-иррациональной образовательной стратегии как единственной возможности вывода отечественной системы образования на уровень «высокого когнитивного прорыва». Что изначально противоречит специфике формирования субъект-объектных отношений в методике преподавания русского языка, традиционно ориентированных на рационализацию процесса обучения и логику двойного нормирования, когда «одной и той же идеальной, лингвистически формализованной нормой определяется как исходная, рефлексивная, так и результативно-деятельностная, конечная ученическая позиция» [3, с. 309].

Иными словами, уже само введение провокативных практик в процесс обучения русскому языку по отношению к позитивному, то есть устоявшемуся во времени и не требующему своего пересмотра, методическому знанию является ничем иным как ***инверсионной провокацией***. Ведь то, что ранее в повседневной учительской практике определялось в качестве негативно выделенной учебной ситуации и требовало лишь своевременной дидактической пропедевтики и коррекции, теперь обретает свой собственный онтологический статус, а основная цель обучения переводится в разряд вероятностных эпифеноменов поисково-творческой деятельности ученика. Более того, если следовать требованиям ФГОС, закладывающим для учебного предмета «Русский язык» изучение русского литературного языка в качестве одного из оснований общенациональной культуры, то в ситуации применения метода провокации мы выходим не столько на уровень инновационного прорыва, сколько сталкиваемся с вариантом современной репрезентации самых архаичных подходов восприятия культурного нормирования, когда через мистерические проживания различных девиаций, заблуждений и ошибок неофит постигал не проговариваемые истины и культурные нормы в виде катарсисов-откровений.

Не менее провокационным является и механизм формирования системы номинации, задающей спекулятивный характер описания метода провокации в оценочных категориях «лучше vs. хуже» и выстраивающей иерархию смыслов в парадигматике инновационного алармизма, которым обусловливается отсроченная возможность проведения процедур верификации. Парадоксальность и неверифицируемость смыслообразований, даваемых в описаниях метода провокации, делает затруднительным, а порой и невозможным оценивание теоретических выкладок по параметрам внешней и конструктивной валидности, что, в свою очередь, ставит под сомнение качественность самих исследований и нивелирует достигнутые результаты, признание эффективности которых становится возможным лишь на уровне сугубо групповых интересов.

Кстати, семантика новаторского пафоса является основой смысловых размерностей любой временно-автономной номинативной системы в методике русского языка, впрочем, точно так же, как и отсутствие онтологической закреплённости является их базовой эпистемологической характеристикой. Тем самым, с одной стороны, фиксируется ситуация неочевидной убедительности и альтернативного восприятия для вводимых инноваций. Но, с другой стороны, семантикой новизны и активного интереса задаётся хоть и относительно короткий, но щадящий временной период их существования, по истечении которого любая инновация в методике русского языка либо закрепляется в структуре позитивного научно-методического знания, либо, оставаясь на уровне частных методических предпочтений, подвергается постепенной негативной селекции и забвению. Причём, за время своего существования, а это без малого три столетия, методикой русского языка был возведён весьма внушительный пантеон несостоявшимся или отвергнутым новшествам, воспоминания о которых инициируются лишь в сопоставительном режиме актуализированных соотношений. Применительно к методу провокации это значит только то, что его инновационность ставится под сомнение не только в культурологическом плане, но и отрицается исторически устоявшимся опытом отечественной дидактики, ещё с середины 20-х гг. XX в. знакомой с так называемыми «мышеловочными» методами и приёмами обучения.

Ориентированные на повышение уровня субъектности школьников через переформатирование «лоскутного», то есть предметного обучения в комплекс взаимосвязанных обучающих процессов, где «учитель и ученик – две одинаково активные и работающие силы» [9, с. 371], и непосредственно нацеленные на формирование «моторных моментов» в исследовательской ученической деятельности, «мышеловочные» методы «инициативно и боевито» применялись в опорно-показательных школах Наркомпроса РСФСР, имевших культурно-просветительный уклон. В соответствии с превалирующей в те годы концепцией комплексного подхода, а также энергично продвигаемым принципом активности и динамичности данные методы обучения вводились в учебный процесс на начальных этапах освоения школьниками крупных тематических блоков. В частности, изучение такого тематического блока, как «Октябрьская революция», входившего в общую курсовую тему «Переживаемый исторический момент», в рамках которой производились «комплексирование и тесная увязка родного языка и литературы, истории и обществоведения», рекомендовалось начинать с предъявления ученикам заранее подготовленных текстов, содержавших помимо грамматических ошибок, также и «старорежимные выражения, буржуазные, мещанские, уголовные словечки и даже целые фразы, и обязательны лозунги нашей пролетарской Революции, но в старом, дореволюционном написании» [5, с. 55]. Тем самым через коллективный поиск ошибок, обсуждение и критично выстраиваемый полилог задавалась ситуация, с одной стороны, «живого, индуктивного, а не бездумно механического и костно номенклатурного освоения грамматики родного языка» [5, с. 56], а с другой – деятельного вхождения школьников в процессы постижения активно формирующейся семантики нового социального порядка и выработки у них «языкового классового чутья». Кроме того, через «мышеловочные» приёмы вводились эвристические элементы в «мёртвые», или пассивные методы обучения, которые были унаследованы от дореволюционной дидактики и подпадали под определение книжно-словесных.

Таким образом, мы можем вполне обоснованно вести речь о наличии у метода провокации своей собственной предыстории, сформировавшейся в процессе развития отечественной дидактики. Тем более что появление «мышеловочных» методов и приёмов обучения восходит ещё к дореволюционному периоду и непосредственно связано с деятельностью комиссии по вопросу об организации семейных школ, созданной в мае 1903 г. при отделении семейного воспитания Московского педагогического общества. Что, в свою очередь, фактографически не только предоставляет возможность осуществления развёрнутого ретроспективного анализа причинно-следственных связей в процессах появления, апробации, внедрения и последующей негативной селекции «мышеловочных» методов и приёмом обучения в массовой школе, но и позволяет объективировать посредством полноценных процедур исторической легитимации появление метода провокации в современной практике обучения русскому языку. Но при этом не следует забывать и о том, что историческая легитимация как сопутствующий элемент процесса эксплицирования метода провокации в практику обучения русскому языку не исключает актуальности и необходимости преодоления бессистемного нагромождения «авторизованных» интерпретаций и пониманий, создающих видимость зарождения новой традиции и принципиально нового методического знания. К тому же требует объективных доказательств тот факт, что метод провокации на уровне практического применения в массовой школе проходит порог дидактической целесообразности, или иными словами, в условиях квантификации и

сопоставительных экспертиз метод провокации должен продемонстрировать сравнительно высокие по отношению к традиционным методам обучения результаты.

Здесь следует отметить, что наше обращение к ситуативной проблематике, проявившейся в результате апробирования и введения провокативных практик в процесс обучения русскому языку, является сугубо иллюстративно-исследовательским и не предполагает полного погружения в процедуры экспликации, инструментализации и универсализации. Прибегнув к детальному рассмотрению частного, но типичного случая, мы просто выделили ряд проблемных моментов, которыми задаётся инволюционный характер современного состояния научно-методического знания, переживающего, на наш взгляд, ренессанс «методического романтизма».

Эволюционные процессы в любой системе знаний, в том числе и научно-методической, обусловливаются сбалансированной работой двух механизмов, а именно, механизма варьирования и механизма селекции. Ситуация разбалансирования работы этих механизмов чревата деструктивными последствиями:

- произвольное «саморасширение» вариативности приводит к возникновению фантазийного калейдоскопа альтернативных вариаций и спекулятивно-инновационной эмпирики, хаотизации смыслов, метафоричности и паллиативности номинативной системы, превалированию декларативного знания над инструментальным – как итог – фрагментация и разрушение целостности системы знаний;

- гипертрофированная увлечённость селекцией, особенно негативной, имеет следствием проявление застойных тенденций, статичность описательного и инструментального знания и постепенный регресс всей системы знаний в целом.

Бесспорно, мы представили самые предельные, пограничные состояния методического знания, вероятность возникновения которых может быть вызвана и обусловлена только целенаправленным и долгосрочным воздействием внешних факторов. Тем не менее, продолжительное удержание на уровне государственных решений тренда вариативности, осуществляемое на фоне ослабленной, низведённой до субъективного уровня «здравого смысла» селекции, привело к перенасыщению образовательного пространства неустойчивыми вариациями и обесцениванию самого понятия инновации, которое стало восприниматься как термин-регистратор очередного самоцельного, замкнутого на самого себя новшества. Поэтому для преодоления инволюционного рубежа, то есть выхода из режима ветвящегося, а потому запаздывающего развития и обретения методикой преподавания русского языка полноценной способности к продуцированию инноваций второго и третьего порядков (по шкале Г. С. Альтшуллера), существует, на наш взгляд, явная потребность:

- в разработке методических концепций перспективной направленности, которые осуществляются на принципах структурно-функциональной целостности и опираются на позитивное методическое знание;

- в выстраивании исследовательских обобщений на основе эмпирически выверенной методологии и прочно закрепившейся терминологии;

- в преодолении понятийных аберраций и терминологического эклектизма, что обеспечивается следованием нормам научной этики, поддерживающих необходимость и обязательность эксплицитного соотнесения вновь вводимых понятий и ранее принятых;

- в необходимости внедрения в практику массовой школы только тех инноваций, в отношении которых имеются объективные доказательства того, что они преодолевают порог дидактической целесообразности.

Впрочем, данное утверждение можно на сегодняшний день безоговорочно отнести к разряду декларативно выраженных благостных пожеланий. Но дело в том, что самой, исторически устоявшейся спецификой формирования научно-методического знания в области преподавания русского языка задаются последовательная негативная селекция самоцельных инициатив и долговременное удержание на актуальных позициях тех методических идей, которые сохраняя историческую преемственность, выходят на новый профессиональный уровень понимания. В качестве доказательного примера мы взяли на себя смелость предложить читателю провести умозрительный эксперимент, а именно, припомнить 5-7 фамилий методистов-новаторов 20-х гг. XX века, то есть представителей того периода, который стал, по словам профессора Ш. И. Ганелина, неиссякаемым кладезем методического знания, требующим лишь теоретического углубления и огранки, и вошедшего в историю методики русского языка как поисково-экспериментальный период [2]. И если рекомендованное припоминание состоялось, то желательно подумать и постараться понять, а почему вспомнились именно эти фамилии.

Прибегнув к столь не характерному для научной статьи приёму, мы стремились как можно более наглядно, на уровне личного прочувствования показать, как работает и какие функции выполняет механизм автоселекции, непосредственно встроенный в корпус научно-методического знания. Речь в данном случае идёт об истории методики преподавания русского языка.

История любой науки или научной дисциплины – это, прежде всего, описание процесса дифференциации научного знания, а именно накопления и «уплотнения» внешних и внутренних различений, которыми задаётся понятийная и коммуникативная автономия, а также определяются границы исследовательского поля данной науки или научной дисциплины. По сути, это история последовательного обособления конкретного научно-специфического дискурса, который не только оперирует общенаучным различением истинное/ложное, но и маркирует данное различение как своё собственное посредством понятийной спецификации.

Но в связи с этим возникает ряд закономерных вопросов: если данное различение состоялось и обрело признание, то в чём заключается прагматическая значимость подобных историй? Что наука приобретает в качестве «сухого остатка» от проведения этих исследований? Ведь если исключить те субъективные факторы, которыми в частном порядке задаются и результируются индивидуальные научные и чисто утилитарные интересы самих исследователей, то что остаётся и что достаётся собственно науке при проведении изысканий в своей истории? На наш взгляд, за ставшим уже каноническим утверждением о прогностических и ориентационных функциях исторических исследований в области становления научного знания скрывается мало осознаваемый даже самими исследователями парадокс, непосредственно связанный с феноменом истории как основным инструментом пролонгированных во времени самонаблюдений и самоописаний общества. Процесс формирования научного знания, будучи сложным, полиформатным, не поддающимся упрощению конфигуратом, выпадает из общественного поля зрения и не отслеживается обществом в его повседневности. Поэтому наука, чтобы сохранять свою субъектность в общеисторическом

процессе вынуждена сама продуцировать свою историю. Именно отсюда проистекает необходимость проведения исторических исследований в области становления научного знания, которые, с одной стороны, формируют в определениях истории взаимодействия науки и общества, науки и культуры, науки и государства объективность выделения и обособления конкретного научно-специфического дискурса, актуализируя при этом историчность и преемственность научного знания, а с другой стороны, проводя анализ этих процессов, стремятся к нахождению в них определённых закономерностей.

Выводы. В связи с чем история научного знания характеризуется двумя непременными качествами, а именно, ***инактуализацией*** проблемных моментов прошлого и ***панхронией***. Оперируя всей совокупностью известных ей исторических фактов и находясь над конъюнктурой «остроты момента», история науки «сохраняет прошедшее как пребывающее» [6, с. 674] и тем самым выполняет прескриптивную, селективную и утилитарно-прагматическую функции, на что в своё время указывал академик А. В. Текучёв [7]. Кроме того, «императив историзма» является немаловажным фактором для тех наук и научных дисциплин, для которых характерен возвратно-поступательный механизм развития и для которых собственная история является не только самоценным социокультурным фактом, но и неотъемлемой частью процесса генерации нового знания. В значительной мере это относится и к методике преподавания русского языка, имеющей цикличный характер развития. Впервые эта специфика формирования методического знания была отмечена профессором Т. К. Донской в статье «Цикличность в развитии отечественной методической науки» [1]. Таким образом, история методики преподавания русского языка, будучи полифункциональным элементом системы научного знания, является неотъемлемой компонентой эволюционного процесса, корректирующей и снимающей актуальность инновационных неопределённостей и определяющей допустимые границы вариативности.

Литература:

1. Донская Т. К. Цикличность в развитии отечественной методической науки // Очерки по методике русского языка: избр. статьи. – СПб.: Изд-во «Сударыня», 1999. – С. 37-40.

2. Донская Т. К. Очерки по методике русского языка: избр. статьи. – СПб.: Изд-во «Сударыня», 1999. – 160 с.

3. Карамышева С. Н. Значение принципа двойного нормирования в методике русского языка: исторический обзор // Вестник Иркутского государственного технического университета. – 2014. – № 10. – С. 305-310.

4. Карамышева С. Н. Метод провокации – это эволюция или новые риски: размышления методиста русского языка / Динамика языковых и культурных процессов в современной России [Электронный ресурс]. – Вып. 5. Мат-лы V Конгресса РОПРЯЛ (г. Казань, 4-8 октября 2016 года). – СПб.: РОПРЯЛ, 2016. – С. 1191-1195. – URL: http://ropral.ru.

5. Козуб Е. Ф. «Живые» методы обучения в единой трудовой школе Наркомпроса РСФСР (Из доклада на третьей Луганской городской конференции учителей Соцвоса) // Радянська школа. – Луганск, 1928. – № 11. – С. 54-62.

6. Лотман Ю.М. Семиосфера. – СПб.: «Искусство – СПБ», 2004. – 704 с.

7. Текучёв А. В. Очерки по методике обучения русскому языку: Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1980. – 232 с.

8. Трахтенберг О. В. Против «ползучего эмпиризма» / Спорные проблемы марксистской педагогики: Сб. статей под ред. А. З. Ионисиани. – М.: Изд-во «Работник просвещения», 1930. – С. 54-58.

9. Троицкий Д. Г. Живые беседы как метод преподавания в новой школе // Новая школа. – М., 1918. – № 7-8. – С. 369-375.

Педагогика

УДК 378.01

старший преподаватель кафедры «Иностранных языков» Касумова Гуля Адиловна
Государственный аграрный университет Северного Зауралья (г. Тюмень);
старший преподаватель кафедры "Филологических дисциплин" Демидюк Марина Григорьевна
Тюменский государственный университет (г. Тюмень)

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ АГРАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация. В современном мире общение – основополагающий фактор взаимодействия между людьми и поэтому для успешной коммуникации необходима культура речевого поведения. В зависимости от того насколько грамотно говорит человек можно судить об его образованности и внутренней культуре. Культура речи - это прежде всего владение нормами литературного языка, умение выбрать и использовать такие языковые средства, которые способствуют достижению поставленных задач коммуникации и соблюдение этики общения.

Ключевые слова: культура речи, нормы, лексика, язык, грамотность, студенты, преподаватель, общение, вуз, информация, внимание.

Annotation. In the modern world communication is a fundamental factor of interaction between people and therefore a culture of speech behavior is necessary for successful communication. Depending on how well a person says you can judge his education and internal culture. The culture of speech is primarily the possession of the norms of the literary language, the ability to choose and use such language tools that contribute to the achievement of communication objectives and compliance with the ethics of communication.

Keywords: culture of speech, norms, vocabulary, language, literacy, students, teacher, communication, University, information, attention.

Введение. Речевая культура человека начинает свое формирование в семье и в школе. Приходя в вуз, студент уже имеет определенный уровень речевой культуры, который в течение обучения изменяется и развивается в определенных условиях с учетом будущей профессиональной деятельности обучающегося [1].

Изложение основного материала статьи. Анализ речевой культуры студентов I и II курсов аграрного университета проводился по следующим аспектам:

- соблюдение норм литературного языка (орфоэпические, лексические, синтаксические нормы и т.д.);
- соблюдение норм речевого поведения и этикета;
- соблюдение норм, связанных с риторической грамотностью;
- соблюдение норм общения (способность перестраиваться с одной сферы общения на другую, во время общения принимать во внимание пол, возраст, социальный статус адресата).

Анализируя данные, полученные вследствие анкетирования студентов, 70% обучающихся стремятся соблюдать нормы литературного языка. Что касается орфоэпических норм, то 82% студентов справились с заданиями. При выполнении упражнений на правила акцентологии и норм произношения трудности возникли со словами, которые редко употребляются в повседневной жизни (книжная лексика, иноязычные слова, профессиональная терминология).

Основная причина часто допускаемых ошибок по мнению студентов – влияние окружающих (друзья, члены семьи). Многие отмечают и то, что дикторы, медийные люди, учителя и преподаватели регулярно говорят с нарушением литературных норм языка, тем самым навязывая неправильное произношение слов.

Около 10% студентов сознались, что намеренно допускают ошибки, дабы не выделяться из своего круга общения.

Молодежная среда допускает употребление в повседневной речи жаргонизмов, слов паразитов, просторечных слов. Среди источников пополнения молодежного сленга студенты выделяют:

- современная музыкальная культура (попса, хаус, плэйлист);
- развитие интернета и компьютерных технологий (геймер, клава, инет);
- иностранные языки, в основном английский язык (фифти-фифти, пипл, крэйзи, респект) [2].

Из опроса учащихся выявлено, что около 94% используют в своей речи жаргонные слова, 12% из них – нецензурную лексику. По мнению опрошенных это позволяет им доступным языком донести информацию до окружающих. Стоит отметить, что подобные выражения студенты позволяют себе употреблять исключительно в кругу своих друзей (со слов опрошенных).

Использование в своей речи ненормативной лексики воспринимается молодежью как показатель социальной значимости, взрослости. Этому способствуют СМИ и интернет, которые не подвергаются цензуре.

Данные особенности речевой культуры студентов говорит о необходимости совершенствовать свою речь и повышать общую культуру.

Успех любой коммуникации зависит от этики общения. Речевая этика – это нормы поведения, которые основываются на моральных принципах и на культурных ценностях общества.

Говоря об этики общения у студентов аграрного вуза, преподаватели отмечают, что большая часть обучающихся (77%) соблюдают правила речевого этикета: вежливы, не допускают фамильярного обращения, оскорблений в общении, соблюдают субординацию.

Уровень общения с преподавателем, по мнению студентов, зависит от степени взаимного доверия. Непринужденное общение, где допускаются шутки, незначительные отступления от темы, доверительные беседы возможны с 67% преподавателей, остальные придерживаются строго официального стиля общения.

Неотъемлемой частью общения является обращение к собеседнику. Однако около 45% студентов аграрного университета затрудняются назвать имя и отчество преподавателя, так как не помнят или не знают его. Зачастую это отрицательно сказывается на процессе коммуникации. В данной ситуации уместно извиниться и спросить как зовут преподавателя и это не будет восприниматься как неуважение [3].

Различные речевые табу (нецензурная, грубая лексика), которые касаются культуры и этики общения присутствуют в любом обществе. Студенты вуза не пренебрегают этическими речевыми запретами и умеют переключаться с одной сферы общения на другую. В процессе коммуникации они понимают кому адресована речь и, беседуя с преподавателем (или с одногруппниками в присутствии преподавателя) стараются придерживаться норм литературного русского языка, подбирая лексические единицы уместные для данного вида общения.

В современной школе практически не уделяется внимание риторической грамотности школьников, поэтому в первые годы обучения в университете они сталкиваются с определенными трудностями публичного выступления. Современные условия глобализации общества ставят студентов перед необходимостью публично выражать свое мнение, правильно и доступно выражать свою мысль. Будущая профессиональная деятельность студента предполагает публичные выступления, которые преследуют определенные коммуникативные цели [4].

Успех публично выступления связан с уверенностью оратора. По мнению студентов основной причиной нежелания выступать перед аудиторией является внутренний страх (83%). Многие студенты не могут побороть волнение и отказываются выступать на публике. Следовательно, первые выступления должны проходить перед знакомой, небольшой аудиторией и самый оптимальный вариант – это выступление с докладами перед студентами своей группы, участие в студенческих научно-практических конференциях и в работе круглых столов, проводимых преподавателями кафедры иностранных языков [4].

Первая трудность, которая возникает у обучающихся, происходит на этапе поиска необходимой информации. Источником материала для большинства студентов является глобальная сеть, неумение выбрать нужную информацию приводит к провалу публичного выступления [5]. Преподаватели аграрного университета отмечают, что те студенты, которые самостоятельно изъявили желание подготовить выступление, чаще добиваются положительного результата.

Выводы и результаты.

Анализируя публичные выступления студентов, выделим основные недостатки:

1. Бедность лексикона студента, как следствие неумение четко и ясно сформулировать мысль.
2. Неумение выбрать нужную информацию. В большинстве случаев студенты находят материал в интернете, который не всегда может быть достоверным или лексически понятным для аудитории.
3. Плохая предварительная подготовка (неотрепетированная речь).
4. Безэмоциональность выступления (тихая, невнятная речь, отсутствие мимики, жестов) [6].

Риторическая грамотность подразумевает грамотную устную и письменную речь, способность правильно и точно выбирать материал выступления, подбирать такие лексические единицы, которые будут

понятны конкретной аудитории. Необходимо помнить, что опыт публичных выступлений придает уверенности и ведет к успеху в профессиональной деятельности [7].

Перед современной системой образования ставятся задачи в подготовке профессиональных специалистов, способных развивать свою речевую культуру. Для решения этих задач необходимо уделить особое внимание развитию навыков речевой коммуникации.

Проведенные исследования в аграрном университете позволили сделать следующие выводы: низкая речевая культура студентов связана с несоблюдением норм литературного русского языка и снижением речевой культуры всех участников коммуникации. Необходимо обратить внимание преподавателям университета на свою речевую культуру и этику. Преподаватель является примером высокой культуры речи, поэтому недопустимо использование в речи жаргонизмов, просторечных и грубых слов, не допускается пренебрежительное отношение к студенту, авторитарные методы обучения. Совершенствовать свою речь – задача не только студентов, но и преподавателей [8]. Бедность лексикона всех участников коммуникации требует пополнения словарного запаса. Этому способствует изучение иностранных языков, чтение художественной литературы, обращение к справочникам и словарям.

Помимо самостоятельного совершенствования культуры речи, важно решать данный вопрос на уровне государства:

- усилить контроль над интернет-ресурсами, не допускать использования ненормативной лексики;
- обращать внимание на стиль и язык публикаций в средствах массовой информации;
- пропагандировать бережное отношение к русскому языку.

Высокая речевая культура зависит от степени владения нормами русского языка и оказывает положительное влияние на самооценку студента.

Литература:

1. Гольдин В.Е., Сиротинина О.Б. Речевая культура // Русский язык. Энциклопедия. - М., 1998**.** - 876 с.
2. Васильева А.А. Круглый стол как одна из форм проведения занятия инновационного типа. // Интеграция науки и практики для развития Агропромышленного комплекса Сборник статей всероссийской научной конференции. 2017. - С. 425-428.
3. Богданова Ю.З., Рыбаков В.В. Эффективное использование интернет-пространства в образовательном процессе. Современные научно–практические решения в АПК. Сборник статей всероссийской научно-практической конференции. 2017. - С. 379-383.
4. Введенская Русский язык и культура речи: Учебное пособие для вузов / Л.А. Введенская, Л.Г. Павлова, Е.Ю. Кашаева. 19-е изд. Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 544с.
5. Касумова Г.А., Таратута И.В. Роль преподавателя аграрного университета в современном образовательном пространстве. Агропродовольственная политика России. 2017. №10(70). - С. 167-170.
6. Богданова Ю.З. Тренинг профессионально-ориентированных риторики, дискуссии и общения. Практикум / Саратов, 2018. - 342 с.
7. Казакова В.И., Вершинина Н.А. Речевая культура студентов-первокурсников // Гуманитарные научные исследования. 2015. № 4. Ч. 2 [Электронный ресурс]. URL: http://human.snauka.ru/2015/04/10458 (дата обращения: 23.09.2018).
8. Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. - М.: Просвещение, 1997. - 192 с.

Педагогика

УДК 378.22

кандидат педагогических наук, доцент Кириллова Инна Константиновна
Московский государственный строительный университет (г. Москва);
кандидат педагогических наук Мельникова Алевтина Яковлевна
Башкирский государственный университет (г. Уфа)

ПРИМЕНЕНИЕ РАБОЧИХ ТЕТРАДЕЙ В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация. Статья посвящена вопросам формирования инновационного потенциала будущих бакалавров технического вуза на основе контекстного подхода. В качестве средства формирования инновационного потенциала будущих бакалавров предлагается рабочая тетрадь. В статье рассмотрены функции, виды, типы, структура рабочей тетради, приведены примеры заданий для работы. В результате исследования были сделаны выводы об эффективности применения рабочей тетради в качестве средства для формирования инновационного потенциала.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, инженерное образование, контекстный подход, инновационный потенциал, рабочая тетрадь.

Annotation. The article is devoted to the problem of creation of the innovative potential of future bachelors on the basis of the contextual approach. As a means of creation of the innovative potential of future bachelors is offered a workbook. The article deals with functions, types, kinds, structures of workbook. The result is that the workbook is the effective tool for creation of the innovative potential of future bachelors.

Keywords: professional activity, engineering education, innovative potential, workbook.

Введение. Инновационные процессы в современных условиях быстроменяющегося мира остро ставят вопрос о поисках резервов совершенствования подготовки высококвалифицированных и творчески мыслящих инженеров**.** Выбор инновационного типа развития, создание и внедрение наукоемких технологий, растущая роль знаний и информации в социально-экономическом развитии страны порождают массовый спрос на инновации. Это требует новых форм интеграции образования, науки и производства и ставит перед высшей школой в числе первоочередных задач подготовку специалистов инновационного типа.

Необходимость развития инновационной инженерной деятельности осознана в Российской Федерации на государственном уровне. В конце XX века разработана и реализуется федеральная программа «Российская инжиниринговая сеть технических нововведений», которая активно содействует интеграционным процессам по формированию общего инновационного пространства. Инжиниринг сеть активно содействует реализации

инноваций в Российской Федерации. Международная инновационная деятельность инжиниринг сети России позволяет использовать опыт инжиниринга, инновационной деятельности, кооперации, интеграции мировых научно-технических достижений, характерных для развитых государств с рыночной экономикой.

Изложение основного материала статьи. Одним из перспективных методов, используемых в инновационном инженерном образовании, является «контекстное обучение», когда мотивация к усвоению знания достигается путем выстраивания отношений между конкретным знанием и его применением. Этот метод является достаточно эффективным, так как аспект применения является для студентов критически важным в формировании инновационного потенциала будущих бакалавров.

Инновационный потенциал будущих бакалавров, мы определяем как, интегративное профессионально-личностное качество, включающее совокупность знаний, умений и отношений, определяющих его готовность использовать новую междисциплинарную информацию; выдвигать конкурентоспособные идеи; создавать инновационные инженерные проекты; применять новую технику и технологии; находить решения нестандартных задач и новые способы решения стандартных задач в инновационной инженерной деятельности [5].

Отечественный и зарубежный опыт подготовки инженерных кадров показал, что эффективность формирования инновационного потенциала будущих бакалавров значительно повышается в условиях активизации учебного процесса. В этой связи в качестве средства формирования инновационного потенциала бакалавров была выбрана рабочая тетрадь. К сожалению, в большей степени рабочую тетрадь, как эффективный прием для более легкого усвоения учебного материала, а также проверку этого усвоения, используют на своих занятиях учителя школ. Мы считаем, что для улучшения качества подготовки студентов и повышения эффективности учебного процесса по отдельно взятым техническим дисциплинам, например «Материаловедение», в высшей школе, также необходимо активно применять рабочие тетради. В частности, они могут быть использованы при проектировании лекций, практических и лабораторных занятий для текущего контроля знаний и умений студентов. К тому же, рабочая тетрадь по курсу «Материаловедение», входит в состав учебно-методического комплекса дисциплины, образуя систему взаимосвязанных звеньев. Вместе с тем, учебно-методический комплекс по дисциплине «Материаловедение» включает в себя: рабочую программу, учебно-методическое пособие, лабораторный практикум, методические рекомендации для преподавателя, методические рекомендации для студента и различные дидактические материалы. Актуальность использования рабочей тетради при обучении студентов заключается в сочетании информационного содержания тетради с возможностью выявления направления движения мыслительной деятельности обучающихся при их работе с тетрадью.

Рабочие тетради для высшего профессионального образования отличаются по содержанию, целям, способам представления содержания, и приемам выполнения действий от рабочих тетрадей для общего образования. На данный момент в высшей школе они не нашли такого широкого распространения, как в общем образовании. Поэтому в своей работе мы хотим определить структуру, содержание и методику использования рабочих тетрадей для самостоятельной профессиональной подготовки студентов по курсу «Материаловедение» в высшей школе [2].

Рабочая тетрадь – это составная часть учебно-методического комплекса по дисциплине «Материаловедение», призванная активизировать познавательную деятельность студентов.

Н.Е. Эрганова в своих работах посвященных использованию рабочих тетрадей в процессе подготовки специалиста в вузе, определяет цели, функции и виды рабочей тетради [7].

Итак, цели применения рабочей тетради:

- обеспечить качественное усвоение учебного материала;
- выбрать умения и навыки учебной деятельности;
- формировать навыки самостоятельной работы;
- способствовать активизации учебно-познавательной деятельности студентов.

Н.Е. Эрганова рассмотрела шесть функций рабочей тетради:

1. *обучающая* – предполагает формирование у студентов необходимых знаний и умений;
2. *развивающая* – способствует развитию устойчивого внимания на занятиях;
3. *воспитывающая* – вырабатывает личностные качества, такие как самостоятельность;
4. *формирующая* – формирует у обучаемых навыки самообразования;
5. *рационализирующая* – обучает рациональной организации учебного времени и учебной работы обучаемых;
6. *контролирующая* – используется для контроля и самоконтроля знаний и умений учащихся.

Выделяют следующие виды рабочей тетради:

- информационный вид рабочей тетради несет в себе информацию только о содержании учебного материала. Учебная информация задает студентам ориентацию в содержании рассматриваемой темы.
- контролирующая рабочая тетрадь используется после изучения темы занятия. Преподаватель с помощью листов рабочей тетради может определить, на каком этапе обучения студент допускает ошибку и в процессе занятий устранить ее.
- смешанный вид рабочей тетради включает в себя информационный и контролирующий блоки.

Основываясь на исследования по использованию рабочих тетрадей в процессе подготовки специалиста в вузе, нами была разработана рабочая тетрадь по курсу «Материаловедение».

Рабочая тетрадь является составной частью учебно-методического комплекса по дисциплине «Материаловедение». Ее структура включает в себя: введение, практические работы по модулям (выполняются на занятиях), домашние работы, раздел «Прояви творчество».

Введение знакомит студента со структурой и содержанием рабочей тетради, дает рекомендации по работе с ней. Практические работы по модулям представлены системой учебных задач: допишите определение, найдите соответствия, выберите правильный ответ, заполните таблицу, изобразите график. Домашние работы представлены индивидуальной системой учебных задач: решить задачу, ответить на вопрос, изобразить график в соответствии с вариантом (вариант определяется по списку), сделать краткое сообщение. Раздел «Прояви творчество» предназначен для выполнения студентами творческих учебных задач.

Разработанная нами рабочая тетрадь по курсу «Материаловедение» относится к смешанному виду, выполняет свои функции и содержит разнообразные задания.

Выполняя задания в рабочей тетради, студент вносит ответы (вписывает, выбирает, чертит) прямо на листы. Некоторые задачи сопровождаются иллюстрациями, для интересной и увлекательной работы с пособием. Задачи, представленные в рабочей тетради, построены по системе развивающего обучения.

Мы принимаем точку зрения В.И. Земцовой и А.Ф. Эсаулова в определении понятия «задача». В.И. Земцова определяет учебную задачу как «основное средство, при помощи которого студенты вуза в процессе образовательной деятельности овладевают необходимыми профессиональными умениями» [4]. А.Ф. Эсаулов считает, что «в процессе решения учебной задачи студент может путем многократного переформулирования неограниченно углубляться в изучение, как ее условий, так и требований. Эта возможность углубления в структурно-компонентный состав задачи определяет перспективные пути формирования самостоятельности мышления обучаемого, оригинальности и находчивости его ума в разных сферах деятельности [8].

При разработке содержания рабочих тетрадей мы опирались на определение инновационного потенциала будущих бакалавров и использовали два вида задач разделенных на четыре основных типа:

Стандартные:

- **Мнемические.** Учат студентов мнемическому воспроизведению данных. При решении данного типа задач студент не получает новых знаний, но узнает, систематизирует и воспроизводит уже полученные.
- **Элементарные.** Требуют использования простых мыслительных операций.

Нестандартные:

- **Сложные.** Требуют использования сложных мыслительных операций с данными.
- **Эвристические.** Развивают творческие способности студентов, раскрывают индивидуальность, помогают проявить себя в нестандартной ситуации, учат применять полученные знания и приобретать новые, способствуют формированию более сложной системы действий.

В таблице 1 мы приводим соответствие виду, типу задач ее форме.

Таблица 1

Соответствие типа задач ее форме

Вид задач	Тип задач	Форма задач
Стандартные задачи	Мнемические	проверяют знание терминологии.
	Элементарные	- ответ на вопрос; - выбор ответа из предложенных вариантов.
Нестандартные задачи	Сложные	-заполнение таблиц; - работа со схемами.
	Эвристические	- разработка отчетов и докладов; - самостоятельные письменные работы, чертежи, проекты; - решение проблемных задач и ситуаций.

При разработке содержания рабочей тетради мы учитываем, что она должна охватывать всю учебную дисциплину, способствовать развитию инженерных компетенций, быть личностно-ориентированной, обеспечить развитие у студентов всех видов мышления, формировать умения принимать самостоятельные решения, носить диагностический характер.

Пример заданий рабочей тетради по «Материаловедению» (9).

Предлагается макет рабочей тетради «Классификация и маркировка сталей».

Мнемические задачи:

1. Записать в таблицу 2 химический состав стали:

а) конструкционная углеродистая обыкновенного качества, поставляемая с гарантированными механическими свойствами, с повышенным содержанием марганца, номер марки 3, спокойная;

б) конструкционная углеродистая обыкновенного качества, поставляемая с гарантированными механическими свойствами, номер марки 2, полуспокойная;

в) конструкционная углеродистая обыкновенного качества, поставляемая с гарантированным химическим составом, с повышенным содержанием марганца, номер марки 2, полуспокойная;

г) конструкционная углеродистая обыкновенного качества, поставляемая с гарантированными механическими свойствами, номер марки 2, кипящая;

д) конструкционная углеродистая обыкновенного качества, поставляемая с гарантированными механическими свойствами, с повышенным содержанием марганца, номер марки 5, полуспокойная.

Таблица 2

	Марка стали	Массовая доля химических элементов, % (по ГОСТ)		
		C	Mn	Si
а)				
б)				
в)				
г)				
д)				

Элементарные задачи:

2. Как способ раскисления влияет на свойства стали? Какая сталь будет использована для изготовления ответственных сварных конструкций, работающих при низких температурах в условиях Тюменского Севера. Почему?

*Ответ:*_____

Сложные задачи:

3. По данным взятым из ГОСТ 1050-2013 необходимо заполнить таблицу 4 и на основании полученных данных построить график зависимости механических свойств (предел текучести, относительное удлинение при разрыве, твердости) от содержания углерода. Сделать выводы на основании полученных графических зависимостей.

Таблица 4

Марка стали	Содержание углерода в %	Механические свойства		
		Предел текучести, σтН/мм2	Относительное удлинение, δ %	Твердость НВ (без термической обработки)
08				
10				
15				
20				
25				
30				
35				
40				
45				
50				

*Выводы:*_____

4. Марку какой стали вы выберете для острых хирургических инструментов и почему?

*Ответ:*_____

Эвристические задачи:

5. В общем случае имеется набор параметров выбора материала для изготовления любой детали:
- твердость;
- удельная масса;
- электропроводность;
- теплопроводность;
- теплостойкость;
- износостойкость;
- технологичность, обрабатываемость;
- вид и условия поставки;
- условия транспортировки и хранения;
- стоимость;
- дефицитность;
- используемость отходов;
- утилизация.

Какие 3-4 параметра вы считаете наиболее важными для производства:
- мебели в южных районах России;
- металлорежущих инструментов;
- ювелирных изделий;
- ремонта автомобилей?

6. Представьте себе, что на Земле не было бы металлов. Какие природные ресурсы понадобились бы для жизнеобеспечения людей? Как изменился бы предметный мир?

7. Проанализируйте взятый из библиотеки научно-технический журнал (за 10 последние лет).

Задание:

а) подготовьте две аннотации на заинтересовавшие вас статьи;

б) подготовьте три вопроса по прочитанному журнальному материалу;

в) подготовьте устный обзор журнального номера, устный реферат двух трех статей.

Нами была проведена опытно-поисковая работа для проверки эффективности использования рабочих тетрадей в формирования инновационного потенциала будущих бакалавров. Рассмотрим результаты нашей работы проводимой с учащимися экспериментальных и контрольных групп на протяжении двух семестров в динамике, для чего в начале и в конце экспериментальной работы было сделано два комплексных среза для всех групп. Группы учащихся имели практически одинаковые начальные параметры, в контрольных группах обучение велось на основе традиционных методик подготовки бакалавров.

Были использованы формы контроля, предусматривающие выводы экспериментатора о происходящих изменениях, основанные на анализе продуктов деятельности испытуемого. Проверка уровня сформированности инновационных умений осуществлялись на основании самооценок студентов (анкетирования), с помощью анализа и сопоставления преподавателем выполненных учащимися профессионально-методических заданий, а также с помощью шкалы оценки умений (Граничина О.А., Ермолаев О.Ю., Ефремова Н.Ф.).

Сравнительный анализ пред- и постэкспериментальных контролей в экспериментальных и контрольных группах показал, что в ходе учебного процесса подготовки бакалавров процент усвоения материала повысился в контрольных группах на 1,2%, в экспериментальных группах на 12,5%.

Выводы. Таким образом, результат опытно-поисковой работы свидетельствует об эффективности применения рабочих тетрадей для формирования инновационного потенциала. Рабочая тетрадь даст возможность бакалаврам технического профиля выявлять и ставить проблему, сопоставлять и делать умозаключения. Решенные задачи, позволят им находить способы решения нестандартных задач и новые способы решения стандартных задач и будут способствовать формированию инновационного потенциала.

Для преподавателей применение рабочей тетради это еще одна возможность внедрения активных методов обучения в учебный процесс.

Литература:

1. Белоновская И.Д., Мельникова А.Я. Инженерные игры в теории, методике и практике профессионального образования (учебно-методическое пособие). М.: Дом педагогики, 2008. – 280 с.

2. Бордонская, Л.А., Голобокова Г. И.Рабочая тетрадь студента современного вуза как многофункциональное дидактическое средство // Ученые записки ЗабГУ. – 2013. – №6 – С. 51-65

3. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2009. 336 с.

4. Земцова, В.И. Управление учебно-профессиональной деятельностью студентов на основе функционально-деятельностного подхода: монография – М.: Компания Спутник +, 2008. – 208 с.

5. Мельникова, А.Я. Инженерные игры как педагогическое средство формирования инновационного потенциала будущих специалистов (автореферат). Автореферат дисс. … канд. пед. наук: 13.00.08. - Оренбург.: ИПК ГОУ ОГУ, 2008 – 22 с.

6. Онищенко, Н.А. Решение аэрокосмических задач как средство формирование инженерной компетентности будущего специалиста: монография / Н.А. Онищенко – М.: Дом педагогики, 2006. – 253 с.

7. Эрганова, Н.Е. Методика профессионального обучения: учеб.пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Н.Е. Эрганова. – 2-е изд., стер. – М: Издательский центр «Академия», 2008. – 160 с.

8. Эсаулов, А.Ф. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов / А.Ф. Эсаулов. – М.: Высшая школа, 1982. – 223 с.

9. Свидетельство о государственной регистрации базы данных №2015621107 Электронная рабочая тетрадь по материаловедению «Основы теории сплавов».

Педагогика

УДК: 37.01

кандидат педагогических наук, доцент Китикарь Оксана Васильевна
Государственное образовательное учреждение высшего образования
«Приднестровский государственный университет имени Т. Г. Шевченко» (г. Тирасполь);
старший преподаватель Чебан Ирина Борисовна
Государственное образовательное учреждение высшего образования
«Приднестровский государственный университет имени Т. Г. Шевченко» (г. Тирасполь);
преподаватель Готко Инна Викторовна
Государственное образовательное учреждение высшего образования
«Приднестровский государственный университет имени Т. Г. Шевченко» (г. Тирасполь)

ПРОБЛЕМА МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Аннотация. В статье рассмотрено понятие междисциплинарности как взаимодействие между системами знаний дисциплин в процессе интеграции наук по отношению к педагогической науке – как основной систематизирующей области. Обоснованы признаки междисциплинарных исследований в педагогике и образовании. На основании этого обоснована классификация междисциплинарных исследований в области педагогики путем выделения и анализа понятий, которые обозначают предмет исследования.

Ключевые слова: междисциплинарность, междисциплинарные исследования, педагогика.

Annotation. In the article is examined the concept of interdisciplinarity as interaction between the systems of the knowledge of disciplines in the process of the integration of sciences with respect to the pedagogical science – as the basic systematizing region. The signs of interdisciplinary studies in pedagogy and formation are substantiated. On the basis this is substantiated the classification of interdisciplinary of studies in the region of pedagogy via isolation and analysis of the concepts, which designate the object of experiment.

Keywords: interdisciplinarity, interdisciplinary studies, pedagogy.

Введение. Мир един и все в нем взаимосвязано. Это утверждение, носящее аксиоматический характер, приобрело для науки нашего времени особый статус — статус требования, согласно которому науке необходимо находить такие способы познания исследуемых явлений, которые дают возможность постигать их в целостности, а не фрагментарно. Складываются новые формы организации научных исследований, появляются новые научные направления. Наука, активно отбрасывает быстро устаревающие мировоззренческие, теоретические и методологические подходы к исследованию феноменов действительности. Со второй половины XX столетия для научного поиска стали нормой междисциплинарные исследования, ставящие перед собой в качестве одной из целей — преодоление царящей в науке дисциплинарной раздробленности.

Предпочтение отдается работам, в основе которых положены методы и технологии когнитивных наук. Именно конвергенция NBIC наук становится интегрирующей областью знаний и социальных преобразований. В настоящее время междисциплинарные исследования проводятся и планируются в институтах Российской академии образования.

Междисциплинарные исследования стали привычным атрибутом и для сферы образования. Эти исследования объединяют ученых, представляющих разные научные дисциплины: педагогику, философию, культурологию, социологию, историю, психологию, биологию, нейрофизиологию, лингвистику, медицину и другие.

Актуальность проблемы междисциплинарных исследований подтверждают полученные нами данные. Нами были проанализированы научные исследования, посвященные проблеме междисциплинарности и размещенные в электронной научной библиотеке Elibrary.RU. Было найдено 9782 публикации по запросу «междисциплинарность», 12 публикаций по запросу «междисциплинарность в педагогике», 124 публикации по запросу «междисциплинарность в образовании» [12].

Изложение основного материала статьи. Междисциплинарные исследования в сфере образования сталкиваются в ходе их проведения с тем же набором проблем, которые неизменно возникают и в контексте

реализации междисциплинарных инициатив, касающихся далеких от сферы образования реалий. Это проблемы методологического, организационного и информационного порядка.

Проблема междисциплинарности возникла не на пустом месте. Речь идет о формировании единой науки о человеке и обществе, методологии науки в постнеклассический период, новом этапе познавательной деятельности. Происходит переоценка научной картины мира, сложившихся стереотипов организации знаний, изучение отрицательных последствий специализации наук. Представители гуманитарных и естественных наук объединяют свои усилия для решения междисциплинарных проблем, требующих новых подходов и методов [1; 3; 4].

Проблема междисциплинарности может быть рассмотрена с разных сторон. История вопроса, примеры междисциплинарных исследований в образовании, основные направления разработки методологических основ междисциплинарного подхода, практическое применение метода в педагогике и сфере образования, критерии оценки качества моно и междисциплинарных исследований проанализированы в статьях А.А. Арламова, Е.А. Бушковской, Е.Н. Дзятковской, М.В. Кларина, публикациях В.В. Краевского, М.А. Лукацкого, Э.М. Мирского, И.М. Осмоловской, В.М. Полонского, А.К. Савиной, Е.И. Снопковой и др.

Методологические проблемы связаны с тем, что ученые, представляющие разные научные дисциплины, по-разному видят действительность и используют для ее познания разные инструментальные средства. А суть междисциплинарных исследований заключается в том, чтобы ученые, каждый из которых укоренен в своей дисциплинарной научной области, одинаково понимали и то, какой единый для всех участников исследования предмет познается, и то, какой вклад может внести конкретная научная дисциплина со своими инструментальными средствами в его изучение [2; 4; 5; 6].

Нет единства в понимании междисциплинарности. Речь идет о связях и взаимоотношениях между различными науками или дисциплинами, программах обучения, объединяющих несколько школьных или вузовских предметов в один проект, процедурах совместной деятельности, подготовке специалистов, обладающих междисциплинарными знаниями, типами и нормами знаний [4; 7; 9].

Обратим внимание на содержания понятия, которое дает Э.М. Мирский. Это определение отличается от других, в которых авторы определяют междисциплинарность как работы на стыке двух и более наук, или исследования с помощью различных методов.

Э.М. Мирский выделяет два типа междисциплинарности. К первому типу, он относит взаимодействие, возникающее между системами дисциплинарного знания в процессе функционирования наук, интеграции и дифференциации знаний.

Ко второму типу междисциплинарности автор относит проблемы взаимодействия исследователей в совместном изучении различных аспектов одного и того же объекта [7].

Организационные проблемы вытекают из объективной необходимости создания устойчивого коммуникационного взаимодействия всех участников междисциплинарного исследования, в контексте которого представители разных наук, вовлеченные в исследовательский процесс и говорящие на разных научных языках, могли бы обсуждать и совместно осмысливать промежуточные и конечные результаты междисциплинарного поиска.

Информационные проблемы междисциплинарных исследований связаны с тем, что полученные научные результаты в обязательном порядке должны пройти соответствующую экспертизу, которая на сегодняшний день осуществляется исключительно в системе узкодисциплинарного знания.

Ключевая роль в контексте проводимых в сфере образования междисциплинарных исследований отведена педагогической науке. Это обусловлено тем, что сегодня педагогическая наука обрела статус дисциплины, остовом которой выступают фундаментальные теории конструирования образовательной реальности. Практически все междисциплинарные исследования, проводимые в сфере образования, — это исследования, направленные на выявление закономерных изменений, которые сопровождают обучающегося человека в его движении в образовательном пространстве, сконструированном по алгоритмам, предложенным педагогической наукой.

Педагогическая наука, как и другие, включает десятки областей, направлений, течений, авторских школ. Классификационные основания в целом характеризуют многоликий человеческий материал, с которым имеет дело воспитатель-педагог, условия и методы образовательного процесса, его конечные и промежуточные результаты, стандарты, нормы, ценности, типы и виды образовательных учреждений.

Выбор оснований классификации предполагает выявление единых для формирования соответствующих видов педагогики (областей, квалифицируемых на основе одного признака), а также для квалификации областей на составной основе, систематизирующих принципов, когда содержание понятий дополняется знанием иерархии ценностей, идеей целесообразности и универсальности знания.

К числу систематизирующих принципов, единых для формирования соответствующих видов педагогики (областей, квалифицируемых на основе одного признака), а также для квалификации областей на составной основе, т.е. на основании нескольких признаков могут быть взяты возрастной принцип; принцип нормы психического, физического, эмоционального развития человека или различных отклонений от нее; принцип профессиональной ориентации; принцип преемственности обучения; принцип деления по уровням образования; принцип деления по совокупности персонализированных учений о воспитании и образовании; географический, страноведческий и временной подход, деление областей педагогики по историческим периодам и странам [6].

Возрастной принцип выступает индикатором для классификации видов педагогики на основе возраста обучающихся воспитанников (педагогика раннего детства, дошкольная, школьная, андрагогика, геронтогогика). Принцип нормы психического, физического, эмоционального развития человека и различных и отклонений от нее позволяет выделить коррекционную (специальную) педагогику и ее разделы (тифлопедагогика, тифлотехника, сурдопедагогика, логопедия, соматопедия, нарушения в двигательной сфере, аутизм, олигофренопедагогика и т.д.) [10].

Принцип профессиональной ориентации - деление областей педагогики в зависимости от целей подготовки людей к различным видам профессиональной деятельности (военной, спортивной, социальной работе). Принцип преемственности обучения вне образовательного учреждения, в других условиях (семейная педагогика, внешкольная педагогика, послевузовская педагогика); принцип деления областей педагогики по уровням образования (педагогика начального образования, педагогика средней школы, педагогика высшей школы); принцип деления областей педагогики по совокупности персонализированных учений о воспитании

и образовании (педагогика Монтессори, педагогика Френе, Вальдорфская педагогика (педагогика Штайнера), педагогика Толстого, педагогика Макаренко и другие); принцип деления областей педагогики по направлениям (гуманистическая, сотрудничества, прагматистская, рационалистическая, социал-реконструктивистская, феноменологическая, христианская антропология и др.) [6; 10].

От таксономических (родовидовых отношений) следует отличать деление на части и целое (метрологическая классификация). Общая педагогика, объектом которой является педагогическая деятельность, делится на части. К ним относятся: дидактика, теория воспитания, история педагогики, методика преподавания, управление образованием (школоведение). Эти части не находятся между собой в отношении соподчинения, и не исчерпывают всего сложного целого. От связей часть – целое следует отличать отношения между родом и видом, видом и подвидом. Так, возрастная, профессиональная, коррекционная (специальная педагогика) выступают видовыми педагогиками по отношению к общей педагогике. Все, что можно сказать о роде, можно сказать и о виде. В этом смысле каждая из них включает дидактику, теорию воспитания, методику, историю, одновременно делится на составляющие ее подвиды: – возрастная (дошкольная, школьная, андрагогика, геронтогогика и т.д.), профессиональная (спортивная, военная, производственная и т.д.), коррекционная: тифлопедагогика, сурдопедагогика, логопедия и т.д. Здесь также доминируют родовидовые отношения. Каждый подвид имеет все признаки вида, внутри каждой педагогики следующего уровня есть своя дидактика, теория воспитания и методика, т.е. отношения между частью и целым [5; 6; 10].

По сути дела, речь идет о применении законов общей педагогики к обучению и воспитанию людей всех возрастных групп, в зависимости от их способностей, физического и интеллектуального развития, уровня обученности и воспитанности, условий и целей воспитания. Авторы классифицируют науки и их составляющие на основе родовидовых отношений или отношений части и целого.

Вместе с тем, для классификации и методологического понимания междисциплинарных исследований необходимо рассмотреть, какой вклад вносят междисциплинарные исследования в научные теории.

Теории конструирования — это, согласно типологии теорий, предложенной Марио Аугустом Бунге, оперативные теории. Эти теории существенно отличны от теорий субстантивных. Оперативные теории часто называют инструментальными методологическими и методическими концепциями. Они, выражаясь обыденно, подобны орудиям, использование которых ведет к достижению определенной цели. Субстантивные теории, в отличие от оперативных, — это теории, базирующиеся на содержательных законах, получивших экспериментальное подтверждение. Эти теории номологического характера, они позволяют объяснять происходящие события и предсказывать с той или иной вероятностью события будущего [1; 3].

Субстантивные теории ориентированы на установление соответствия научных суждений фактической истине, они не затрагивают вопросов «качества» и «эффективности» деятельности, направленной на достижение цели. Оперативные же теории — это установления методологических стандартизированных предписаний, инструкций, методических принципов, норм и регламентов деятельности, ориентированной на достижение определенного результата. В понятийный словарь оперативных теорий входят такие понятия, как «осуществимость», «функциональность», «затраты», «оптимизация» и другие [4].

Научная теория — это совокупность упорядоченных с помощью специального регламента элементов. Она не есть сугубо логическое образование, объединяющее верифицированные суждения о мире, она, помимо этого, — инструмент, предоставляющий ученому возможность предвидеть, с какими эмпирическими фактами он встретится в контексте.

Результаты междисциплинарных исследований в сфере образования — это своего рода верификация качества педагогических теорий. Опора на эти результаты дает возможность вносить коррективы в педагогические теории конструирования образовательной реальности.

Без теоретических педагогических разработок междисциплинарные исследования в сфере образования невозможны как таковые, а разработка отвечающих требованиям времени теорий конструирования образовательной реальности в свою очередь невозможна без реализации междисциплинарных инициатив. Такова диалектика совершенствования наук об образовании.

В ходе исследования были установлены признаки междисциплинарных исследований:

1. Общий предмет исследования, который конструируется специально для конкретного междисциплинарного исследования.
2. Взаимодополнение методов исследования, характерных для каждой из участвующих в междисциплинарном исследовании наук.
3. Опора в исследовании на теоретические положения, которые принадлежат интегрирующимся наукам.
4. Принадлежность полученного результата не одной из участвующих в междисциплинарном исследовании науке, а внесение научного вклада в каждую.

Выводы. Междисциплинарность на современном этапе развития научного знания в педагогической науке играет существенную роль. Об этом говорит и количество публикаций по данному вопросу, и достаточно широкое обсуждение данного вопроса на научных площадках. Вместе с этим, междисциплинарность является особым вектором в интеграции научных знаний различных областей знаний, что придает особую значимость развитию понятийно-терминологического аппарата междисциплинарных исследований в педагогике и образовании.

Нами проанализирован достаточно широкий спектр опубликованных результатов междисциплинарных исследований в области педагогической науки. Однако, данное исследование является только первым шагом в разработке методологического аппарата междисциплинарных исследований и одним из направлений классификации такого рода исследований. Необходимо проводить дальнейший логико –понятийный анализ с целью упорядочивания педагогических терминов и их систематизации в области педагогической междисциплинарности.

Литература:

1. Буковская Н.В. Междисциплинарность в политологическом образовании: учебный курс «Проблемы гражданского общества в современной России» // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2004. №3. С. 71-73
2. Иванова С. В. Елкина И. М. Education quality in the postindustrial society. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences http://dx.doi.org/10.15405/ epsbs.2017.08.42.

3. Иванцив Л.Г. Междисциплинарнность в обучении профессиям // Электронный научно – практический журнал Культура и образование.2014. №1 (5). С. 38
4. Кореневский А.В., Узнародов И.М. Модернизация образования: индивидуализация и междисциплинарность // Высшее образование в России. 2010. №11. С. 113-118
5. Краевский В.В. Научный статус педагогики и проблемы междисциплинарных исследований // Междисциплинарные исследования в педагогике. / Под ред. В.М.Полонского. - М.: Институт теоретической педагогики и международных исследований в образовании РАО, 1994 229 с.
6. Междисциплинарные исследования в педагогике. / Под ред. В.М.Полонского. - М.: Институт теоретической педагогики и международных исследований в образовании РАО, 1994 229
7. Мирский Э.М. Междисциплинарные исследования дисциплинарная организация науки. М.: Наука, 1980, 304 с.
8. Осмоловская И.М., Краснова Л.А. Проблема междисциплинарности в исследованиях процесса обучения. Образование и наука. 2017 Т. 19 № 7 С. 9–24.
9. Позднева С.П. Междисциплинарность как тотальный феномен познания XXI века: становление междисциплинарного словаря науки // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2009. Т.9 №2. С. 114-123
10. Полонский В.М. Глава 2-4. Междисциплинарные исследования в педагогике / Под ред. В.М. Полонского. - М.: Институт теоретической педагогики и международных исследований в образовании РАО, 1994 - 229
11. Снопкова Е.И. Актуальность междисциплинарного подхода в педагогических исследованиях: научное обоснование. Педагогическое образование. 2015, №1, С. 19.
12. Официальный сайт научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU - https://elibrary.ru/

Педагогика

УДК: 796.8

кандидат педагогических наук, доцент Коваленко Владимир Николаевич
Федеральное государственное бюджетное военное образовательное учреждение
высшего профессионального образования «Военно-космическая академия
имени А. Ф. Можайского» Министерства обороны Российской Федерации(г. Санкт-Петербург);
кандидат технических наук Поведайко Максим Дмитриевич
Санкт-Петербургский горный университет (г. Санкт-Петербург);
кандидат педагогических наук Попов Алексей Владимирович
Федеральное государственное бюджетное военное образовательное учреждение
высшего профессионального образования «Военно-космическая академия
имени А. Ф. Можайского» Министерства обороны Российской Федерации (г. Санкт-Петербург)

ИССЛЕДОВАНИЕ ПОВЕДЕНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В РАЗЛИЧНЫХ СИТУАЦИЯХ РУКОПАШНОГО БОЯ

Аннотация. Владение навыками и умениями рукопашного боя для достижения победы над противником в рукопашной схватке является важнейшей составной частью профессионального мастерства военнослужащих. Однако методика обучения разделу физической подготовки «Рукопашный бой» в военных учебных заведениях еще недостаточно эффективна. Обучение базируется на изучении техники определенных приёмов и действий, выделенных в Наставлении по физической подготовке, с отдельными тактическими зарисовками, не связывающими всю картину рукопашного боя. Причем отведенного программой времени явно недостаточно для усвоения навыков боевых действий и их закрепления.

Такой подход в обучении формирует у занимающихся не совсем верное представление о динамике и структуре рукопашного боя, ограничивает военнослужащих рамками изученного приёма или действия; и не даёт возможности достигнуть ему основной цели раздела – успешно вести рукопашную схватку в сложных, быстро меняющихся, экстремальных условиях боевой деятельности. В статье на основе экспериментальных данных проведено исследование поведения военнослужащих в различных, меняющихся условиях рукопашного боя.

Ключевые слова: рукопашный бой, навыки рукопашной схватки, психические процессы, боевые навыки, физические качества, психомоторные качества.

Annotation. Possession of skills and abilities of hand-to-hand fight for achievement of a victory over the opponent in a hand-to-hand fight is the most important component of professional skill of the military personnel. However the technique of training in the section of physical training "Hand-to-hand fight" in military educational institutions is still insufficiently effective. Training is based on studying of the technology of the certain techniques and actions allocated in Manual on physical training with the separate tactical sketches which aren't connecting all picture of hand-to-hand fight. And time allowed by the program is obviously not enough for assimilation of skills of fighting and their fixing.

Such approach in training forms at engaged not absolutely right idea of dynamics and structure of hand-to-hand fight, limits the military personnel to a framework of the studied reception or action; also doesn't give the chance to achieve to him a main objective of the section – successfully to conduct a hand-to-hand fight in the difficult, quickly changing, extreme conditions of fighting activity. In article on the basis of experimental data the research of behavior of the military personnel in various, changing conditions of hand-to-hand fight is conducted.

Keywords: hand-to-hand fight, skills of a hand-to-hand fight, mental processes, fighting skills, physical qualities, psychomotor qualities.

Введение. Эффективность действий в рукопашном бою достигается, в большей мере, за счёт умения анализировать, выделять главные моменты, самостоятельно принимать решение и выбирать правильный путь достижения победы над противником в условиях рукопашного противоборства [2].

Такие психические процессы как внимание, оперативная память, оперативное мышление, представление и воображение имеют преемственность при выборе правильного решения [3]. Успех же реализации

выработанных боевых навыков зависит не только от развития физических и психомоторных качеств обучаемого, но и от умения оценивать им ситуацию боя, ориентироваться в обстановке, распознавать замыслы противника (перцепция), оперативно принимать правильные решения и предвидеть исход схватки (антиципация). При этом сформированный прикладный навык должен быть пластичным, с тем, чтобы обеспечить перенос на новые, незнакомые ситуации и быть устойчивым к сбивающим факторам ближнего боя. Поэтому обучение рукопашному бою – это сложный психолого-педагогический процесс, базирующийся на принципах обучения, воспитания и специфических принципах физической подготовки [1, 4].

Цель исследования – изучение поведения военнослужащих в меняющихся условиях рукопашного боя.

Изложение основного материала статьи. Для изучения поведения военнослужащих в условиях рукопашного боя нами были смоделированы три условно-боевых ситуации.

Первая ситуация была предназначена для изучения поведения военнослужащих в условиях штыкового боя и применения действий из комплекса РБ-1. Описание учебно-боевой ситуации: условный противник, вооруженный макетом автомата со штыком, с дистанции 20-25 метров двигается прямолинейно на испытуемого ускоренным шагом. Испытуемый находится спиной к противнику. За спиной испытуемого лежат макеты оружия и предметов: макет автомата со штыком, макет ножа, макет пехотной лопатки, палка. Проверяемому ставилась следующая задача: по команде «Вперед!» повернуться кругом, выбрать оружие и вступить в схватку с условным противником, стараясь «уничтожить» его. На роль условного противника назначался наиболее подготовленный курсант из числа спортсменов. Во избежание травм и повреждений на него надевался защитный жилет, защитный шлем, краги, бандаж и щитки – вся экипировка марки «Рэй-спорт», предназначенная для проведения соревнований по армейскому рукопашному бою.

Условному противнику ставилась следующая задача: сблизиться с проверяемым и сделать в его сторону укол штыком с выпадом в район груди, но не доводить укол до конца и остановить движение при касании, дав возможность испытуемому защититься и нанести ответное действие. В любой момент обусловленная схватка останавливалась по команде «Стоп!».

Вторая ситуация моделировала действия невооруженного военнослужащего при нападении на него вооруженного ножом противника. Обусловленный противник по команде преподавателя нападал на испытуемого с дистанции 5 метров, нанося удар макетом ножа сверху в район ключицы. Испытуемый должен был защититься от удара ножом, постараться обезоружить и нейтрализовать нападающего. При этом ему разрешалось наносить удары, выполнять броски и болевые приемы, и вообще действовать, как угодно, лишь бы решить главную задачу – обезоружить и нейтрализовать обусловленного противника.

Третья ситуация моделировала действия военнослужащего, вооруженного автоматом со штыком, в рукопашной схватке с несколькими противниками. Главной задачей в данной ситуации – точно наносить удары стволом, прикладом и магазином в движущие цели в течение 1 мин. В качестве целей являлись большие лапы с красным кружком по центру, которые удерживали трое нападающих. Они поочередно сближались и удалялись по отношению к испытуемому с разных сторон, стараясь сбить его с ног. Фиксировались удары, выполненные точно, быстро и акцентировано.

Группой экспертов из числа трех преподавателей фиксировались в специальном протоколе действия и поведение испытуемого. Дополнительно, сразу же после эксперимента, испытуемый опрашивался. Было проверено 25 курсантов 2-го курса, имеющих хорошие и отличные оценки по рукопашному бою и по физической подготовке в целом. Испытуемому, который справлялся с боевой задачей чисто, ставился значок «+» и назначалось 10 баллов, а тем, которые не справлялись с задачей, ставился значок «–» и назначалось 0 баллов. За незначительные ошибки, допускаемые испытуемыми, назначались штрафные баллы, и данные испытуемые относились к категории выполняющих задание «грязно». Такие испытуемые получали за свои действия оценку в виде разницы вычтенных штрафных балов от 10 максимальных. Результаты эксперимента представлены в таблицах 1, 2, 3.

Результаты действий испытуемых, выполняющих задание в первой учебной ситуации, представлены в табл. 1.

Таблица 1

Поведение курсантов в учебно-боевой ситуации № 1

Выбор средств и оружия	Число курсантов, не справившихся с задачей	Число курсантов, справившихся с задачей «грязно»	Число курсантов, справившихся с задачей «чисто»
Выбор оружия:			
Автомат со штыком (18)	2	13	3
Нож (0)	-	-	-
Пехотная лопатка (3)	1	2	-
Без оружия (4)	2	2	-
Применяемые действия:			
Укол штыком (14)	2	9	2
Отбив автоматом (4)	1	3	
Удар прикладом (1)		1	
Удар пехотной лопаткой (2)	1	1	
Отбив пехот. лопаткой (1)		1	
Обезоруживание (4)	2	2	
Всего:	7 (28%)	15 (60%)	3 (12%)

Из таблицы видно, что только трое курсантов справились с задачей чисто (12%) – нанесли атакующее действие без ошибок и с первого раза, и не дали противнику нанести ответное действие. Значительная часть курсантов справилась с задачей «грязно» (60%), допустили ошибки или реализовали атакующее действие не с первого раза. Почти третья часть курсантов (28%) не справилась с задачей – пропустили укол штыком и «погибли». Их действия отличались излишней напряженностью, скованностью, они действовали

неадекватно, немного замедленно и с опозданием. Средняя оценка за действия в учебно-боевой ситуации №1 равна 4,2 балла.

Большинство курсантов в данной учебной ситуации выбрали автомат (72%), трое выбрали пехотную лопатку (12%) и четверо вступили в схватку без оружия с «голыми» руками (16%). Нож никто из тестируемых курсантов не выбрал. На вопрос: «Почему Вы выбрали данное оружие?», курсанты ответили следующим образом:

«Выбрал такое же, как у противника», – ответили 12 курсантов (48%);

«Выбрал, потому что им удобно действовать», – 5 курсантов (20%);

«Затрудняюсь ответить, не знаю», – 4 курсанта (16%).

Из тех курсантов, которые не выбрали оружие, ответы на данный вопрос были следующими:

«Мне удобно действовать без оружия», – 2 курсанта (8%);

«Растерялся, не успел выбрать», – 1 курсант (4%);

«Затрудняюсь ответить, не знаю», – 1 курсант (4%).

На следующий вопрос: «В данной ситуации Вы старались действовать, как учили, применяя изученные действия, или по своему усмотрению, или не задумывались над выбором действий?», курсанты ответили следующим образом:

«Действовал, как учили», – 8 курсантов (32%);

«Действовал по своему усмотрению», – 12 курсантов (48%);

«Не задумывался над выбором действий», – 5 курсантов (20%).

Из тех курсантов, которые действовали «как учили», потерпели неудачу трое курсантов; из тех, кто не задумывался, – тоже трое курсантов; из тех, кто действовал по своему усмотрению, – только один курсант.

Результаты действий испытуемых во второй учебной ситуации представлены в табл. 2.

Таблица 2

Поведение курсантов в учебно-боевой ситуации № 2

Применяемые действия	Число курсантов, не справившихся с задачей	Число курсантов, справившихся с задачей «грязно»	Число курсантов, справившихся с задачей «чисто»
Остановка, блокирование и захват бьющей руки с ножом	3	7	2
Нанесение встречного удара ногой		1	
Отход или отскок назад	7	5	1
Болевой прием на руку		3	1
Бросок, сваливание	4	2	
Уклоны, уходы от ударов ножом	6	4	1
Выбивание ножа		2	1
Выхватывание ножа из руки	1	3	
Нанесение расслабляющего удара		4	1
Всего:	14 (56%)	9 (36%)	2 (8%)

Из таблицы видно, что почти все испытуемые, справившиеся с задачей «чисто» и «грязно», применяли блокирование и захват бьющей руки с ножом (36%); из них четверо применили болевой прием на руку (16%); двое применили бросок и обезоружили противника в партере (8%); один нанес встречный удар ногой в туловище, а затем выбил нож из руки (4%). Самыми неэффективными действиями оказались уходы и отскоки назад, уклоны, броски, выхватывание ножа из руки. Испытуемые, которые получали три и более касаний ножом от противника, считались не справившимися с боевой задачей и получали 0 баллов, – таких оказалось 14 человек (56%). Основными ошибками были: остановки; не уходили с линии атаки; выполняли неадекватный блок и захват; начинали бороться с противником, вооруженным ножом; терялись; не наносили расслабляющих ударов; хватались за лезвие ножа рукой. Почти половина испытуемых первые удары ножом пропускали мимо себя, отскакивали назад или уходили в сторону на безопасную дистанцию. Средняя оценка за действия в учебно-боевой ситуации №2 равна 2,6 балла.

Результаты действий испытуемых в третьей учебной ситуации представлены в табл. 3.

Таблица 3

Поведение курсантов в учебно-боевой ситуации № 3

Применяемые действия	Число курсантов, не справившихся с задачей	Число курсантов, справившихся с задачей «грязно»	Число курсантов, справившихся с задачей «чисто»
Удары (уколы) стволом (штыком)	4	14	7
Удары прикладом	3	7	5
Удары магазином	2	5	6
Всего:	8 (16%)	10 (56%)	7 (28%)

Из таблицы видно, что почти все испытуемые применяли удары стволом и уколы штыком (96%) – эти же действия явились самыми эффективными. Не справились с задачей 8 испытуемых (16%) – они не смогли в течение одной минуты удерживать нападающих на необходимой дистанции и точно поражать цели. Примечательно, что те испытуемые, которые справились с задачей «чисто», применяли в равной степени все удары: и штыком, и стволом, и прикладом, и магазином. Средняя оценка за действия в учебно-боевой ситуации № 3 равна 5,0 балла.

Регистрация и анализ ошибок, допущенных испытуемыми, а всего было допущено 122 ошибки, выявил следующие виды ошибок:

Не уходят с линии атаки – 61 случай (50%);
Действуют с опозданием, останавливаются – 22 случая (18%);
Действуют неточно, промахиваются – 20 случаев (16%);
Действуют неадекватно, теряются – 14 случаев (11%);
Теряют самообладание и самоконтроль – 6 случаев (5%).

Как показал эксперимент, лучше всего испытуемые справились с задачей в учебно-боевой ситуации № 3, где было необходимо только выполнять атакующие действия (5,0 балла), и хуже всего – в учебно-боевой ситуации № 2 (2,6 балла), где, прежде всего, было необходимо уметь защищаться.

Выводы. Результаты данного эксперимента открывают важную проблему, связанную с эффективностью применяемых методик обучения рукопашному бою. Эксперимент показал, что все же большинство курсантов, обученных комплексу РБ-1 и РБ-2, и вроде бы готовых действовать в данных ситуациях, не всегда могут применить эти изученные приемы и действия в условиях, приближенных к боевым, и даже забывают о них, действуют по своему усмотрению. Это подтверждает наше выдвинутое предположение о рефлексивном поведении военнослужащего в нестандартных ситуациях, когда низшие уровни берут на себя доминирующую роль в управлении движениями, а высшие уровни не в состоянии управлять ими из-за подавления этих уровней сбивающими факторами и поступающей новой информацией. В таких случаях человек может отказаться от своих первоначальных намерений, позабыть изученные ранее действия, и скорее поддается доминирующим рефлексам, например, инстинкту самосохранения.

Литература:

1. Ашкинази С.М., Климов К.В. Базовая техника рукопашного боя как синтез техники спортивных единоборств: учеб. – метод. пособие / С.М. Ашкинази, К.В. Климов; СПб ГУФК им. П.Ф. Лесгафта. – СПб.: Издательство, 2006. – 80 с.
2. Модель подготовки курсантов ФСИН России к применению боевых приемов борьбы / Н.С. Помогаева [и др.] // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2018 – № 3(157). – С. 251-254.
3. Громов А.В. Предсоревновательная подготовка рукопашников с учетом манеры ведения поединка и индивидуальных психологических особенностей: Автореф. дисс… канд.пед.наук. – СПб., 2007. –22 с.
4. Кувшинков М.А. Методика подготовки сборной команды по рукопашному бою к соревнованиям: Автореф. дисс. … канд.пед.наук. – СПб., 2006. – 21 с.

Педагогика

УДК 37.017.92

доктор педагогических наук, профессор, директор Койчуева Абриза Салиховна
ПОУ «Международный Открытый Колледж Современного Управления
имени М. М. Абрекова» (г. Черкесск);
аспирант Урусова Люаза Юсуфовна
ПОУ «Международный Открытый Колледж Современного Управления
имени М.М. Абрекова» (г. Черкесск)

НРАВСТВЕННЫЕ ИДЕАЛЫ КАРАЧАЕВО-БАЛКАРСКОГО НАРОДА И ИХ РОЛЬ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ ГОРЦЕВ

Аннотация. В статье приведен обзор взглядов известных ученых – психологов, педагогов, философов на проблемы этнического воспитания, генезис нравственных ценностей, формирование нравственных идеалов этносов, различных научных подходов к воспитанию детей на нравственных требованиях и лучших национальных традициях. Описаны специфические особенности воспитания, отраженные в фольклорных памятниках народной педагогики горцев, в частности, в основном памятнике духовной культуры карачаево-балкарского народа – устном своде правил и обычаев, которыми руководствовались в своей жизни наши предки карачаевцев и балкарцев «Тау адет». Описан опыт воспитательной практики карачаево-балкарского народа на нравственных идеалах, предложены меры по усилению этнопедагогизации воспитания, актуализации использования историко-культурного наследия карачаево-балкарского народа, которое имеет много общего как с культурой кавказских народов, так и общемировой воспитательной практикой. Показано, что разрушение традиционного уклада жизни, и особенно геноцид и переселение балкарцев и карачаевцев в Среднюю Азию и Казахстан, совершенные по приказу Берии в начале 40-х годов, привели к гибели половины нации и разрыву поколений, что повлияло на воспитательную практику народа, освоение ребенком ценностей культуры, в том числе этнической, которая на тот момент является основной, базовой культурой личности. Таким образом, показана необходимость использования аксиологического и культурологического подходов в воспитании, необходимость их творческого осмысления.

Ключевые слова: воспитание; этническое воспитание, генезис нравственных ценностей, воспитательная практика, этнопедагогизация воспитания, личностные ценности, нравственный идеал.

Annotation. The article provides an overview of the views of well – known scientists, psychologists, teachers, philosophers on the problems of ethnic education, the Genesis of moral values, the formation of moral ideals of ethnic groups, various scientific approaches to the education of children on moral requirements and the best national traditions. The specific features of education reflected in the folklore monuments of folk pedagogy of the highlanders, in particular, in the main monument of spiritual culture of the Karachay-Balkar people – the oral set of rules and customs that guided our ancestors of Karachays and Balkars "Tau adet"in their lives are described. The article describes the experience of educational practice of the Karachay-Balkar people on moral ideals, proposes measures to strengthen ethnopedagogization of education, actualization of the use of historical and cultural heritage of the Karachay-Balkar people, which has much in common with the culture of the Caucasian peoples, and the global educational practice. It is shown that the destruction of the traditional way of life, especially genocide and resettlement of Balkars and Karachays in Central Asia and Kazakhstan, committed by order of Beria in the early 40-ies, led to the death of half of the nation and the gap of generations, which affected the educational practice of the people, the development of the child's cultural values, including ethnic, which at that time is the main, basic culture of the individual. Thus, the necessity of using axiological and culturological approaches in education, the need for their creative understanding.

Keywords: education; ethical education, Genesis of moral values, educational practice, ethnopedagogization of education, personal values, moral ideal.

Введение. Проблемы духовно-нравственного воспитания являются основными в любом обществе, в том числе и в современном. В этом плане изучение общечеловеческого наследия с целью улучшения качества воспитательного процесса является первостепенной задачей педагогики и нуждается в осмыслении и реализации гуманистических идей народного воспитания духовности и нравственности у подрастающего поколения, их включения в процесс воспитания социальными институтами.

Нормы нравственности вырабатывались и закреплялись в течение многовековой трудовой деятельности людей. Истоки зарождения моральных норм и оценок ведут в глубину истории, к первобытно-общинному строю, в котором предпосылкой для утверждения той или иной общественной морали являлись характер материальной жизни и труда. При этом нравственные взгляды, чувства, убеждения не находятся в плоскости лишь субъективных сил человеческой личности, стремящейся к самовыражению, а формируются на основе определенной общественной морали, в рамках культурных традиций народа. Эта идея находила свое подтверждение в многочисленных исследованиях ученых. Мы согласны с мнением Л.С. Выготского, что культура является неотъемлемой частью индивида, при этом, существует вне его, задает целевую направленность и характер организации его деятельности. Не менее важным является и его утверждение, что всякая функция в культурном развитии ребенка появляется дважды. Вначале это социальный план, и лишь потом- психологический, т.е. сперва она выступает как категория интерпсихическая, возникающая между людьми, а затем как категория интрапсихическая, появляющаяся внутри ребенка. При этом, только во взаимодействии со взрослыми реализуется «зона ближайшего развития» ребенка, развивающая способность к динамичному обучению, успешность к которому наблюдается, когда оно идет впереди развития и побуждает к жизни те функции, которые находятся в процессе созревания.

Изложение основного материала статьи. Таким образом, через деятельность происходит освоение ребенком ценностей культуры, в том числе этнической, которая на тот момент является основной, базовой культурой личности. В силу этого, прослеживается неразрывность аксиологического и культурологического подходов в воспитании, необходимость их творческого осмысления.

Что касается ценностей, то они, пишет Б.Г. Ананьев, – «преломляясь через призму индивидуальной жизнедеятельности субъекта, входят в психологическую структуру личности в форме личностных ценностей, являются одним из источников мотивации, определяют ее поведение и отношение к миру. Личностные ценности служат связующим звеном между духовной культурой общества и духовным миром личности» [1, с. 108]. Вместе с тем. по мнению Н. Бердяева, особое место в творческом освоении культуры отводится духовности [2, с. 78].

Мы не можем не согласиться с утверждением Н. Бердяева, что творчество как важное составляющее духовности – это не создание культурных продуктов, а преображение всего человеческого существа, направленного к иной высшей жизни, обновленному бытию и духовному состоянию, которое, на наш взгляд, включает в себя духовно-нравственные ориентиры, основанные на национальных ценностях.

Даже известный философ В.В. Розанов отдавая предпочтение воспитанию детей на лучших национальных традициях, писал: «…от древнего грека и до современного нам англичанина, француза, немца. каждый именно в пору отрочества и первой юности воспитывался и воспитывается в типично-национальном духе» [6, с. 123].

Полагаем, что без понимания сущности этнокультурного опыта воспитания, который более всего тяготеет к творческому поиску, сложно понять смысл духовного становления личности. В этом контексте важны и исследования Н.Я. Данилевского, в работах которого осознавалась как связь между общественным опытом духовности, национальным его прочтением и усвоением, так и ориентация на прогрессивные гуманистические традиции национального этнокультурного опыта воспитания личности [4, с. 341].

Изучение народных суждений о нравственных нормах и моральных принципах имеет важное значение и в наши дни. Положительные правила общественной жизни и личного поведения, которыми руководствовались поколения при воспитании молодого поколения, служат верным и надежным средством нравственного обновления общества. Высокие нравственные качества, наряду с умственным развитием и физическим совершенством, являются самой насущной задачей в деле воспитания нового человека. В решении этой задачи свод народных правил и педагогических идей, выраженный в фольклоре, играет важнейшую роль как фактор нравственного воздействия на психику личности.

Анализ этнопедагогической литературы показал, что в фольклорных памятниках народной педагогики горцев имеется прямое указание на то, что каждый человек должен помнить о своем гражданском долге перед обществом. Указывается, что общество и отдельный член его взаимосвязаны. Считается, что счастлив тот, кто ищет счастья обществу, а в счастливом обществе и есть гарантия счастья каждого.

Народная педагогика оценивала также межличностные отношения и оставила в дар своим грядущим поколениям мудрые заветы о выборе друзей и верности дружбе.

Как показывает анализ источников устного народного творчества горцев, в них имеется еще много ценных советов и наставлений, направленных на воспитание нравственных качеств и культуры поведения подрастающей смены.

В устном Моральном кодексе горцев нашли также отражение выработанные поколениями тружеников нравственные требования и правила поведения для подрастающего поколения, которые ярко проявились в гуманистических идеях этнопедагогики карачаево- балкарского народа.

Эти правила даются обычно в форме наставлений старших молодым. Особенно отчетливо выражены требования народа к поведению молодежи в пословицах и поговорках. В них мы видим заботу старших о привитии детям добрых горских обычаев.

В содержании умственного воспитания устное народное творчество занимало ведущее место не только как народная копилка знаний об окружающем мире, но и как самостоятельный объект изучения, приобщающий детей к духовным богатствам родного языка. Более того, разные источники показывают, что знание словесного произведения как основы этнокультуры , народ считал одним из условий умственного развития и поэтому обращал на него особое внимание. Поэтому полузабытые народные традиции ожили, вошли в практику воспитания. Не подлежит сомнению, что «для успешного ведения воспитательной работы в условиях национальной школы весьма необходимы учет местных условий, творческое использование

положительных воспитательных традиций данного народа...» [3]. Однако и вне школы имеется немало возможностей оптимального использования народной педагогики. Одним из прогрессивных моментов вхождения карачаевского народа в состав России являлось его приобщение к достижениям европейской культуры, важнейшим элементом которой являлось народное просвещение.

Термин «культура» в переводе с латинского означает «возделывание, обрабатывание» и охватывает совокупность материальных и духовных ценностей, созданных тем или иным народом или всем человечеством. В сферу материальной культуры включаются технические навыки, производственный опыт, различные материальные ценности, в сферу духовной культуры – научные знания, искусство, религия, литература, музыка, мораль, хореография и т.д., совокупность которых образует духовные ценности отдельного народа или всего человечества. Культура является результатом творчества всего народа и отражает его эстетические и мировоззренческие взгляды и установки на разных этапах истории. Древние пласты культуры, являются основой и фундаментом для более поздних достижений, т.е. успешное культурное творчество возможно только при условии сохранения преемственности.

Предпосылками использования историко-культурного наследия карачаево-балкарского народа в воспитательной практике, является богатство народных методов воспитания. Горское воспитание вобрало в себя многое из культуры всех кавказских народов, их религиозных представлений. Это нашло отражение в истории, мифологии, эпических сказаниях и других жанрах фольклора, а также в религиозных древнейших представлениях, в которых упоминаются и высочайшие горные вершины, и моря, и бескрайние степные просторы евразийских степей.

В религиозных представлениях ведущее место занимают общетюркские божества Тенгри (Тейри), Умай и др. Древнейшие истоки культуры испытали влияние таких мировых религий, как христианство и мусульманство и бытуют до сих пор среди карачаево-балкарского народа в виде различных обычаев, обрядов, народных игр и представлений. Что интересно, с древних времен предки балкарцев и карачаевцев имели свою письменность в виде рунических надписей кавказских болгар, в большом количестве обнаруженных на территории Карачая и Балкарии в памятниках VII–XII веков [7]. Сохранению культурно-исторического наследия помогло и то, что уже в начале XVIII века карачаевцы имели письменность на основе арабского алфавита, о чем красноречиво говорит так называемая «Холамская надпись» 1715 года, найденная в ауле Холам, надпись 1709 г. и др. В настоящее время карачаевцы пользуются русским алфавитом.

Вместе с тем, судьба духовного наследия карачаевцев и балкарцев была трагичной, как и судьба самих народов. Разрушение традиционного уклада жизни, и особенно геноцид и переселение горских народов-балкарцев и карачаевцев- в Среднюю Азию и Казахстан, совершенные по приказу Берии в начале 40-х годов, привели к гибели половины нации и разрыву поколений. Очень многое оказалось утраченным. Усилия собирателей после возвращения на родину в конце 50-х годов смогли восполнить многое, но далеко не все: то, что утрачено, утрачено навсегда, ушло вместе с носителями этой части духовного наследия. Это повлияло на воспитательную практику народа, освоение ребенком ценностей культуры, в том числе этнической, которая на тот момент является основной, базовой культурой личности.

И все же можно полагать, что свою духовную культуру в целом и балкарцы и карачаевцы сохранили. Записаны и частично опубликованы мифы, нартские сказания, сказки, пословицы и поговорки, загадки, детская поэзия, историко-героические песни и народная лирика, исполняются некоторые танцы. Хуже обстоит дело с легендами и преданиями – до сих пор нет ни одного сборника и ни одного исследования, посвященного им. А ведь они составляют большой и самостоятельный пласт фольклора.

Не издан свод этических норм и правил – «Тау адет». Одним словом, перед собирателями и исследователями стоит задача огромной важности. Будем надеяться, что эта задача окажется по плечу ученым, занимающимся карачаевской фольклористикой. Эта работа носит и научный и прикладной характер, но иногда- чисто популяризаторский и имеет целью познакомить молодежь, с тем духовным наследием, которое в настоящее время доступно для исследования. Поэтому можно говорить о различных пластах нашей культуры только в самом общем виде, не углубляясь в детали и, тем более, не касаясь спорных моментов, т.к. слишком много людей, которые вообще не имеют никакого представления о духовном мире наших предков.

Необходимо остановиться на замечательном памятнике духовной культуры карачаево-балкарского народа – устном своде правил и обычаев, которыми руководствовались в своей жизни наши предки. «Тау адет» в переводе означает «карачаево-балкарский обычай». В недавнем прошлом карачаевцы называли себя «таулула» – горцы. Происходит это, видимо, от следующих причин. Балкарцы и карачаевцы сложились в единый народ, с единым языком, культурой и обычаями в горах и предгорьях Центрального Кавказа, где ими было создано ранне-феодальное государство Алания. Сами себя они называли «ас» – по сей день соседние народы, например, осетины, мингрелы, лашхетские сваны называют балкарцев и карачаевцев аланами, асами, осами. Слово «адет» имеет значения «обычай, традиция, правило, обряд, манера, церемония, право (обычное), порядок, приличие, норма поведения» [5].

К сожалению, несколько тысяч различных правил и норм, обычаев и традиций, выработанных нашим народом, до настоящего времени не изданы. Может быть, ни одна сторона духовной культуры балкарцев и карачаевцев не подверглась в результате обрушившихся на них в XX веке лишений такому разрушению. Молодые люди часто не имеют никакого понятия о кодексе своих предков, или, поскольку многое из установленного еще соблюдается в быту, не понимают, что это осколки глубоко продуманной, прошедшей испытание временем системы «Адет» или «Адет - намыс» - форма поведения взрослых в различных ситуациях, в общественных местах, в дороге, на праздниках и пирах и т.д.

«Тау адет» морально- этический документ, в котором нет стремления к мелочной регламентации, к тому, чтобы учесть все и вся, учесть все жизненные ситуации. В нем выражена жизненная стратегия горцев к выживанию, определены основополагающие стратегические цели- формирование нравственных качеств, которые обеспечиваются в ходе трудового, этического, эстетического и других видов воспитания, формирования знаний и базовых ценностей личности, начало которым-семейное воспитание, отчий дом, атмосфера любви и заботы, психологический комфорт защищенности от жизненных коллизий, который обеспечивало старшее поколение. И главный воспитательный институт – общественное мнение, подчиняющий всех членов общества этическим правилам горского кодекса воспитания - «Тау адет».

Интересно и то, что, подчеркивая ценность знания и исполнения этических правил, «Тау адет» подчеркивает, что главным является путь совести. Сказано: «Адетни билсенг – адетге кёре, Адетни билмесенг – бетге кёре». Перевод: «Знаешь обычай – поступай по обычаю, не знаешь – поступай по совести».

«Тау адет» создавался в течение многих столетий, в нем запечатлен огромный воспитательный опыт народа, стержнем которой является цельность, непротиворечивость частей всей этической системы. Что бесспорно- вглядываясь в нее, можно отметить ее стройность, поскольку «Тау адет» обладает внутренним стержнем, главной идеей, которую можно сформулировать в следующем виде: «Необходимо воспитывать в себе и в своих детях чувство собственного достоинства. Никогда его не роняй, ни при каких обстоятельствах, и никогда не унижай другого. Будь скромен и тверд» [3;5].В качестве идеала различные источники УНТ и научной литературы предлагают персонифицированные по признаку пола и возраста черты народного идеала «Благородного мужа-Асыл киши» и « Старшей женщины-Юй бийче», набор нравственных качеств которых мы представили следующим образом: Асыл Киши - благородство, верность слову, честность, благовоспитанность, мужество, добропорядочность, доблесть, сдержанность и др.

Юй бийче- скромность, умение создать психологический комфорт, порядочность, умение вести хозяйство, подчиняться требованиям рода, семьи.

Как и в нартском эпосе, где с большой художественной силой обрисованы идеальные в понимании народа фигуры, так и в «Тау адет» проглядывает тот идеал человека, к которому должен стремиться каждый. Уважение не только к старшим, но и уважение к ребенку, к женщине, к родителям. По законам кавказского гостеприимства - чуткое, внимательное отношение к гостю. Сдержанность в речи и манерах, воздержанность в пище и питье. Много правил, определяющих поведение человека в общественных местах – на сельской площади, на празднествах, на свадьбах, пирах и т.п.; например, появиться на людях в грязной, запачканной одежде расценивалось как неуважение к присутствующим: «Тойгъа барсанг, тоюп бар, эски тонунгу къоюп бар». Перевод: «Когда идешь на пир, иди сытым, сбросив старую шубу». То есть, вначале прослеживается функция в культурном развитии ребенка по Л.С. Выготскому, в социальном плане, и лишь потом- в психологическом.

Отличительной чертой свободного человека по «Тау адет» считается щедрость. Поэтому и сейчас, когда хотят у кого-нибудь попросить что-либо, говорят: «Хы, маржа, бир ёзденлик эт!» – «Прояви-ка свое узденство!».

Очень резко осуждаются сквернословие, пьянство, трусость – все это, согласно кодексу, признаки низкого уровня воспитания и происхождения, как и жадность, лицемерие и даже хитрость. Высоко ценится правдивость, верность данному слову. В то же время «Тау адет» учит быть снисходительными к заблуждению, к ошибке: «Джангылгъанны тилин джыртма, абыннганны бутун къыркъма», что в переводе означает: «Не вырывай язык у того, кто ошибся, не перебивай ногу тому, кто споткнулся». Личность, к формированию которой стремится «Тау адет», именуется в нем «асыл киши» (благородный муж) или «асыл адам» (благородный человек). Часть изречений кодекса – это определения черт, которыми должен обладать благородный человек. Например: «Асыл киши аз сёлешир, кёп тынгылар, Кёптынгылар да, кёп ангылар». Перевод: «Благородный муж мало говорит, больше слушает. Больше слушает – больше понимает» [7]. Изучение выдающегося памятника духовной культуры карачаево-балкарского народа еще только впереди. Его издание оказало бы неоценимую помощь как в воспитании молодого поколения, так и в формировании нравственного облика всей нации.

Выводы. Таким образом, согласно этнопедагогическим идеям карачаево-балкарского народа, во главу угла при реализации воспитательного процесса для достижения национального идеала совершенного человека необходимо использовать следующие принципиальные положения:

-использование аксиологического потенциала воспитательных идей этнопедагогики;

-обеспечение трансляции базовых ценностей народной педагогики, их преемственность (честь, совесть, достоинство, нравственная устойчивость, геронтотимия, трудолюбие и др.);

-ориентация на нравственные идеалы народа (Кодексы чести горца и горянки);

-оптимизация применения в воспитательной практике семьи и учреждений образования методической литературы этнокультурного и этнопедагогического содержания, её отбор;

-применение сочетанных методов воспитания, в т.ч. инновационных;

-связь семейного и школьного воспитания и интеграция деятельности существующих социальных институтов воспитательном процессе;

-обеспечение использования результатов этнопедагогических исследований в воспитательном процессе учреждений образования и семейном воспитании.

Литература:

1. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания [Текст] / Б.Г. Ананьев. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2001. – 260 с.
2. Бердяев, Н.А. Философия творчества, культуры и искусства [Текст]: в 2 т. / Н.А. Бердяев. – М., 1994. – Т. 1. – 512 с.
3. Гуртуева М.Б. Этнопедагогика Карачаево-Балкарского народа. - Нальчик: Эльбрус. - 1997. - 254 с.
4. Данилевский, Н.Я. Россия и Европа: Взгляд на культурные и политические отношения, славянский мир и германо-романский [Текст] / Н.Я. Данилевский. – СПб., 1995. – 341 с.
5. Кудаев, М. Карачаево-Балкарский свадебный обряд. - Нальчик: Эльбрус. - 1998.
6. Розанов, В.В. Сумерки просвещения [Текст] / В.В. Розанов. – М.: Педагогика, 1990. – 382 с.
7. Тебуев Р., Хатуев Р. Очерки истории Карачаевцев-Балкарцев. - Москва-Ставрополь. - 2002. - 432с.

УДК 378.147
кандидат педагогических наук, доцент Колодезникова Сардаана Ивановна
Институт физической культуры и спорта
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова » (г. Якутск);
кандидат педагогических наук, доцент Тарасов Ариан Егорович
Институт физической культуры и спорта
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова » (г. Якутск)

СОЦИАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ СТУДЕНТА КАК ФАКТОР КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Аннотация. В современных условиях повышения требований к качеству подготовки студентов вузов практико-ориентированные научные исследования становятся важной составляющей образовательного процесса. В работе авторы делятся опытом сопровождения научного проекта студента социальной направленности на примере разработки велосипедных маршрутов в городской среде.
Ключевые слова: научно-исследовательская работа, социальный проект, конкурентоспособность, велосипедный маршрут, социальный опрос.
Annotation. In modern conditions of increasing the quality requirements for the preparation of university students, practice-oriented scientific research is becoming an important component of the educational process. In this paper, the authors share their experience in accompanying a socially oriented student's research project using the example of developing cycling routes in an urban environment.
Keywords: research work, social project, competence, cycling route, social survey.

Введение. Присоединение России к Болонскому процессу в 2003 году поставило перед высшей школой новые задачи в воспитательно-образовательный процесс, одной из которых является повышение мобильности студентов. Этому способствует повышение конкуренции на рынке труда. Сегодня для работодателя высококвалифицированный сотрудник – это специалист (бакалавр, магистр), компетентный во всех сферах деятельности. Данное обстоятельство обострило общественную потребность в разрешении адаптации студенчества к трудовой деятельности. Принцип конкурентоспособности в совершенствовании качества системы высшего образования предполагает реализацию стратегии совершенствования качества подготовки и воспитания студентов как конкурентоспособных личностей в условиях международной мобильности и интеграции [1].

Научно-исследовательская работа (далее – НИР) студентов сегодня является обязательным разделом основной образовательной программы и направлена на формирование общекультурных и профессиональных компетенций в соответствии с требованиями ФГОС ВО и ООП вуза.

Можно согласиться с утверждением, что НИР студента ориентирована на самостоятельный поиск научного знания, анализ актуальной информации, выбор и использование методов исследования, принятых в науке. Это обусловливает необходимость совершенствования подготовки студентов профессионально-педагогического вуза к научно-исследовательской деятельности [2]. Соответственно, перед преподавателем стоит задача – грамотно направлять работу студента, побуждая в них интерес к данному виду деятельности не разового характера, а на систематическую исследовательскую потребность.

Формулировка цели статьи. Основная цель работы - поделиться опытом создания научного проектов социальной направленности.

Изложение основного материала статьи. Любое научное исследование требует тщательной его проработки. В данной работе мы хотим поделиться опытом разработки велосипедного маршрута в Республике Саха (Якутия).

Велосипедное движение – это один из видов и способов обеспечения передвижений в городской среде, наряду с автомобильными перевозками или перемещениями с помощью общественного транспорта. Понимание велосипедного движения (далее - велодвижения) как одного из средств обеспечения мобильности граждан в городской среде, к сожалению, пока не находит достаточного выражения в российских условиях, где использование велосипеда чаще всего связывается с целями досуга, а не перемещений. Хотя в последнее время ситуация начинает меняться. В частности, интерес к развитию велодвижения в конце 2014 года проявило и профильное Министерство транспорта Российской Федерации [3].

Однако, несмотря на все усилия и достигнутые успехи, велосипеду еще предстоит стать признанным, широко используемым и равноправным по отношению к другим транспортным средствам. Для этого необходимо активно содействовать использованию велосипеда как разумной альтернативы другим транспортным средствам в повседневной жизни, в свободное время и на отдыхе, чтобы велосипед стал использоваться чаще, чем раньше. Это разгрузит центры крупных и средних городов, будет способствовать эффективной защите климата. Добавьте к этому экономичность, пользу для здоровья.

Для Российской Федерации главными проблемами остаются отсутствие регламентирования велодвижения во многих нормативных документах, отсутствие четких пунктов в ПДД, а также политика автомобилизации населения. При строительстве любого здания, начиная от государственных школ, больниц и т.д., и заканчивая реставрацией исторических зданий, проектами должны предусматриваться не только доступность для автомобилей, но и для пешеходов с велосипедистами. При этом движение на велосипеде должно быть безопасным, удобным и выгодным в плане маршрутов.

Предпосылками обращения к данной проблеме стало исследование, проведенное магистрантами кафедры в 2016 г. Суть исследования заключалась в сравнительной оценке развития физической активности населения г. Якутска и населения г. Инсбург (Австрия) [4]. По результатам опроса было выявлено, что большая часть европейцев в лице жителей Австрии поддерживают себя в оптимальной физической форме благодаря велоспорту, так как там есть специальные трассы для велосипедистов.

В связи с этим для оценки необходимости создания велосипедных дорожек в городе Якутске мы провели опрос среди жителей г. Якутска. Опрошено 100 человек: 64% женщин, 36% мужчин. Самое большое

количество опрошенных были в возрастной категории от 18 до 29 лет – 53%, за ней следует категория от 30 до 45 лет – 37%, и остальные 6% - это от 46 лет и более и 4% в возрастной категории от 0 до 17 лет. Что касается рода деятельности респондентов, категории работников больше всего – 67%, студентов – 22%, безработных – 5%, 3% опрошенных – школьники и фрилансеры.

По способу передвижения респонденты разделились примерно на равные доли: пешеходы – 33%, далее 24% - это люди, пользующиеся общественным транспортом, на личном автомобиле передвигаются 22% опрошенных, 20% - велосипедисты и 1% - выбрали значение «другое».

На вопрос «Удобно ли передвигаться на велосипеде по городу», результат опроса показал, что большинство не удовлетворены удобством передвижения на велосипеде по г. Якутску – 73%, далее 15% затруднились ответить, лишь 12% респондентам удобно передвигаться на велосипеде.

94% респондентов поддержало появление велодорожек по городу, 5% - затруднились ответить и 1% не поддержал. При условии появления велодорожек в городе 90% респондентов согласны передвигаться на велосипедах по городу, 6% - затруднились с ответом, и остальные 4% - ответили отрицательно. Логично, что 95% - поддержало необходимость создания велосипедных парковок по городу, 3% - затруднились ответить и 2% респондентов не поддержало.

Для нас было важным получить оценку уровня безопасности передвижения на велосипедах от горожан, в результате опроса получился средний показатель 4 из 10.

Это говорит о том, что на сегодняшний день население города все же с опаской относится к передвижению на велосипеде по городу, что опять же подтверждает необходимость велодорожек.

Все мы понимаем, что расширение границ города Якутска, несовершенная схема общественного транспорта вынуждает жителей пересаживаться в личный автотранспорт. Однако центр города не адаптирован под высокий автомобильный трафик. Это влечёт за собой ухудшение экологической ситуации, а мнимая мобильность жителей города при возрастающих транспортных заторов усугубляет проблему. На сегодняшний день владельцы велосипедов в Якутске редко используют их для регулярных поездок, ввиду отсутствия приемлемых дорожных условий и маршрутов.

Велосипедное движение как средство передвижения по городу обладает многими преимуществами с точки зрения здоровья человека и охраны окружающей среды. Благодаря переходу от вождения транспортных средств к пешеходному или велосипедному движению можно уменьшить количество заторов транспорта, сократить затраты на дорожные и парковочные сооружения, а также снизить степень воздействия на окружающую среду и укрепить здоровье населения.

В результате проведенного социологического исследования был предложен проект создания велосипедного маршрута в условиях городской среды.

Веломаршрут № 1 – рекреационный. Проходит по территории Парка отдыха и культуры. Вдоль лесного массива, что обуславливает рекреационное значение маршрута. Маршрут выполнен линией, проходящей по обязательным объектам парка.

Веломаршрут № 2 – городской). Маршрут разработан с учетом функциональных зон рассматриваемой территории и проложен по наиболее густонаселенным районам с охватом объектов массового пребывания населения, вдоль основных транспортных направлений. Всё это позволит привлечь к велодвижению наибольшее количество потенциальных велосипедистов, которым маршрут позволит добираться до места работы, либо учёбы на велосипеде.

Маршрут оптимальным образом обходит участки со сложным рельефом: спустившись с террасы при следовании от Студенческого Городка к Площади Ленина, далее следует по наиболее ровному подножию террасы, минуя при этом участки с овражно-эрозионными формами рельефа на поверхности. Это способствует более комфортному передвижению на велосипеде.

Также маршрут проходит по главным улицам города, дублируя основные маршруты передвижения на автомобиле, что способствует снижению интенсивности транспортных потоков в рассматриваемом направлении. Примерная общая протяженность велосипедной дорожки по данному маршруту составляет 21,2 км. В связи с тем, что маршрут проходит по главным улицам, он создаёт необходимую инфраструктуру для велосипедиста. Так, на пути маршрута расположены объекты образования, включая детские сады и университеты, более 25-и объектов массового пребывания населения (торговые центры, театры, рестораны и т.д.), более 5 рекреационных зон (лесные массивы, парки, скверы, набережные и т.п.), что представлено в таблице 3. Следует отметить, что благодаря более развитой улично-дорожной сети, прохождение веломаршрута занимает наименьшее время.

Разработанный веломаршрут организует оптимальное передвижение велосипедистов, пешеходов и автомобилей по центральной части города до его окраин и будет работать на перспективные северное и южное направления г. Якутска.

Таблица 1

Сравнительные показатели веломаршрутов

Наименование маршрута	Длина (м)	Время прохождения(мин)	Количество рекреационных зон	Количество транспортных узлов	Объекты образования	Количество объектов массового пребывания
Маршрут № 1. Рекреационный	4100	30	9	1	0	3
Маршрут № 2. Городской	21200	120	7	16	15	30

Кроме указанных выше параметров оценена сравнительная стоимость на проектирование, строительство и содержание веломаршрутов (табл. 2).

Каждый из предложенных двух веломаршрутов имеет свои сложные участки, требующие увеличения затрат на строительство и эксплуатацию:

I маршрут – участки со сложным рельефом, требующие организацию склонов с нормативными уклонами; участки ИЖС, требующие обустройства ливневой канализации, новое дорожное покрытие.

II маршрут – участок прохождения маршрута по оврагу, требующий организацию велопарка, обустройства спуска с нормативным уклоном, новое дорожное покрытие, освещение.

Таким образом, в связи со сложностью определения конкретной стоимости затрат на строительство и эксплуатацию каждого варианта веломаршрутов, рассчитаны ориентировочные стоимости проектирования, строительства и содержания 2 вариантов веломаршрутов относительно их длин (согласно методического подхода МАДИ).

При оценке стоимости ВТИ были приняты следующие основные допущения: ширина велодорожки 3,0 м; ширина полосы под благоустройство (демонтаж/монтаж дорожного покрытия, организация газона, монтаж бордюрного камня и пр.) 0,5 м с внешней стороны от велодорожки; установка светофоров 1 шт./2 км велодороги; дорожная разметка по краям велодороги с регулярным нанесением знака велосипеда; обслуживание велодороги осуществляется импортной малогабаритной техникой производительностью 50 км/смена; расчеты затрат проводятся в ценах на 2017 год, полученных от цен на 2015 год с учетом коэффициента-дефлятора.

Стоимости приводятся в ценах на 2018 год, полученных от цен на 2015 год с учетом коэффициента-дефлятора и рассчитаны относительно длины веломаршрута [5].

Таблица 2

Ориентировочная стоимость проектирования, строительства, благоустройства и эксплуатации веломаршрутов на 2018 год

№п.п.	Наименование работ	Маршрут № 2	Маршрут №1
	Протяженность велодорожек	21,2 км	4,1 км
1.	Затраты на проектирование и строительство велодорожек с покрытием из песчаного асфальтобетона, тыс. р.	22 000,00	6 000,00
2.	Благоустройство велодорожек, тыс. р.	79 000,00	15 000,00
3.	Обслуживание велодорожек, тыс. р.	10 000,00	2 000,00
4.	Техническое обслуживание, тыс. р.	23 000,00	6 000,00
5.	Административные расходы, тыс. р.	100,00	50,00
6.	Ремонт элементов инфраструктуры, тыс. р.	5 000,00	1 500,00
7.	Устройство велосипедных стоянок и велобоксов, тыс. р.	3 000,00	1 200,00
8.	Итоговая стоимость:	122 100, 00	26 750,00

Выводы. Проведенное исследование полностью подтверждает целесообразность развития велосипедного движения и на необходимость изменения градостроительной структуры. Для этого нами предлагаются:

- переоборудование перекрестков с отдельным светофором для велосипедистов;
- создание велодорожек и велополос за счет перепланировки парковочных мест и сужения крайней левой полосы;
- создание продуманных веломаршрутов, исходя из существующего велопотока и опросов велосипедистов;
- создание велопарковок и специальных велобоксов;
- оборудование мест в общественном транспорте на случай поломки велосипеда или усталости велосипедиста.

Литература:

1. Колодезникова С.И.. Неустроева Е.Н. Особенности работы в системе Moodle как средства развития информационной компетентности в условиях вуза // Научно-методический журнал «Концепт». 2018. №3. С.37-47. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=32675191 (дата обращения 10.11.2018).

2. Зуева А.С. Компетентностный подход в организации научно-исследовательской деятельности студентов профессионально-педагогического вуза: автореферат дисс… на соиск. уч. степени канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2014. – 27 с.

3. Отчет о научно-исследовательской работе «Разработка методик и стандартов для объектов транспортной инфраструктуры: пешеходного и велосипедного движения по теме: Обоснование мероприятий, разработка проектов нормативных правовых и методических документов» / ФГБОУ «Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет». – М., 2016 г. – 223 с.

4. Алексеева И.Я., Трофимова П.Н., Захарова А.И., Филэ Х., Колодезникова С.И. Сравнительный анализ уровня физической активности в Республике Саха (Якутия) и Австрии // Молодой ученый. - 2017. - № 9 (143). - С. 295-297.

5. Отчет о научно-исследовательской работе «Разработка методик и стандартов для объектов транспортной инфраструктуры: пешеходного и велосипедного движения по теме: Обоснование мероприятий, разработка проектов нормативных правовых и методических документов» / ФГБОУ «Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет». – М., 2016 г. – 223 с.

УДК 37.042; 37.04-053

доктор медицинских наук, доцент Колокольцев Михаил Михайлович
Иркутский национальный исследовательский технический университет (г. Иркутск);
доцент Наталевич Лариса Федоровна
Иркутский национальный исследовательский технический университет (г. Иркутск)

ДВИГАТЕЛЬНЫЕ КАЧЕСТВА СТУДЕНТОВ ТРЕТЬЕЙ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРУППЫ РАЗНЫХ ПРОФИЛЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Представлены материалы по физической подготовленности 6606 студентов в возрасте 17-21 года Иркутского национального исследовательского технического университета, отнесенных для занятий физической культурой к III-й функциональной группе (специальная медицинская группа) и обучающихся на техническом, гуманитарном и творческом направлениях профессиональной подготовки. Установлены возрастные особенности проявления основных двигательных качеств юношей разных профилей профессионального обучения в университете. Для формирования профессионально важных физических качеств будущего специалиста, преподавателям физической культуры на учебных занятиях необходимо учитывать профиль профессиональной подготовки обучающихся.

Ключевые слова: физическая культура, студенты, профиль обучения, III функциональная группа, двигательные качества.

Annotation. Materials behind physical fitness of 6606 students at the age of 17-21 years of the Irkutsk national research technical university carried for occupations by physical culture to the III functional group (special medical group) and studying at the technical, humanitarian and creative directions of vocational training are presented. Age features of manifestation of the main motive qualities of young men of different profiles of vocational education at the university are established. For formation of professionally important physical qualities of future expert, teachers of physical culture on studies need to consider a profile of vocational training of students.

Keywords: physical culture, students, training profile, III functional group, motive qualities.

Введение. Современное производство требует значительного напряжения умственных, психических и физических сил, высокой координации и ловкости движений работников в любой сфере труда. Низкие показатели здоровья студентов в РФ, их недостаточная физическая подготовленность [2,10,11], может в будущем негативно отражаться на профессиональной деятельности. Физическая культура относится к одному из эффективных немедикаментозных способов сохранения и повышения состояния здоровья различных групп населения, улучшения психофизической готовности к успешной профессиональной деятельности [4, 6]. Повысить психофизическую подготовленность будущего специалиста к профессиональной деятельности призвана профессионально-прикладная физическая подготовка [9]. Используемый арсенал ППФП особенно ценен для формирования узко- направленного двигательного статуса молодого специалиста к предстоящей трудовой деятельности [7].

Поэтому в планировании и организации учебных занятий по физическому воспитанию студентов с ослабленным здоровьем, следует учитывать профессиональную направленность вузовской подготовки для более эффективного формирования их двигательных качеств [1]. Вместе с тем, в литературе в не полной мере отражены вопросы оценки двигательных качеств юношей СМГ с учетом профиля подготовки в вузе [8].

Изложение основного материала статьи. Цель исследования. Дать характеристику двигательных качеств юношей III функциональной группы (СМГ) с учетом направлений профессиональной подготовки в университете.

Материал и методы.

Участники: Обследованы студенты 1-4 курсов (n=6606) технического (группа «А», n=4812), гуманитарного (группа «Б», n=924) и творческого (группа «В», n=870) профилей обучения в Иркутском национальном исследовательском техническом университете (ИРНИТУ). По результатам медицинского обследования юноши по состоянию здоровья отнесены к III функциональной группе (специальная медицинская группа - СМГ). Возраст обследуемых колебался от 17 лет до 21 года.

Организация исследования: Лонгитюдное наблюдение за двигательными качествами студентов СМГ проводилось в течение 5 лет (2010-2014 гг.) и включало в себя тестирование основных моторных качеств юношей с использованием контрольных упражнений на быстроту (бег 30 м с хода, с); скоростно-силовую выносливость мышц сгибателей туловища (подъем туловища из положения лежа, кол-во раз за 30 с); силу и силовую выносливость мышц верхнего плечевого пояса (подтягивание на перекладине, с и отжимание, количество раз); динамическую силу мышц нижних конечностей (прыжок в длину с места, см); активную гибкость позвоночника и тазобедренных суставов (наклон вперед сидя, см), общую выносливость (бег 1000 м, мин) [3]. Обследование проводились на основе принципов добровольности с соблюдением прав и свобод личности, гарантированных статьями 21 и 22 Конституции РФ. Выполненная работа не ущемляет права и не подвергает опасности благополучие студентов в соответствии с этическими стандартами комитета по правам экспериментов Хельсинскской декларации 2008 г. [12].

В работе использовались статистические методы с вычислением объема выборки (n), среднего значения (M – mediana), минимума, максимума, стандартного отклонения (σ – сигма) и расчета стандартной ошибки [5]. Различия признаков определялись по критерию Стьюдента и считались достоверными при уровне значимости $P<0,05$.

В таблице приведены значения показателей в двигательных тестах юношей 17-21 года III функциональной группы в зависимости от профилей вузовской подготовки [8].

Таблица

Физическая подготовленность юношей 17-21 года III функциональной группы разных профилей обучения (M±m)

Возраст, лет / профиль подготовки	Бег 30 м с хода (с)	Бег 1000 м (мин)	Подтягивание (количество раз)	Подъем туловища за 30 с (кол-во раз)	Наклон вперед сидя (см)	Прыжок в длину (см)	Отжимание (кол-во раз)
17 («А»)	4,39±0,06	4,52±0,11	9,0±0,55	28,1±0,52	11,2±0,93	223,3±2,02	32,3±0,79
17 («Б»)	4,15±0,12	4,20±0,17	7,0±0,85	25,0±2,46	10,1±1,50	231,3±3,88	45,4±4,64
17 («В»)	-	-	-	-	-	-	-
P<0,05	**1-2**	**1-2**	**1-2**	**1-2**	**-**	**1-2**	**1-2**
18 («А»)	4,33±0,03	4,20±0,05	11,2±0,58	27,2±0,31	12,2±0,58	221,2±1,42	34,0±0,68
18 («Б»)	4,41±0,18	4,30±0,18	10,0±1,20	26,3±1,33	7,1±2,51	227,1±4,94	39,0±3,21
18 («В»)	4,11±0,15	4,14±0,26	5,0±1,20	21,0±0,84	24,0±2,92	221,4±9,36	30,1±4,86
P<0,05	**1-3**	**-**	**1-3; 2-3**	**1-3; 2-3**	**1-2; 1-3; 2-3**	**-**	**1-2; 2-3**
19 («А»)	4,38±0,04	4,25±0,06	11,2±0,53	26,0±0,35	10,0±0,66	225,4±1,52	34,3±1,12
19 («Б»)	4,19±0,10	4,30±0,41	10,0±1,00	22,1±1,76	10,1±2,25	220,1±6,60	34,1±2,32
19 («В»)	4,70±0,22	4,51±0,24	14,3±3,54	25,3±2,33	12,2±2,80	232,0±9,88	34,5±3,78
P<0,05	**1-2; 1-3; 2-3**	-	-	**1-2**	**-**	**-**	**-**
20 («А»)	4,40±0,07	4,21±0,05	10,0±0,59	27,0±0,45	10,0±0,76	227,3±1,92	36,2±1,45
20 («Б»)	4,82±0,27	4,25±0,03	9,3±1,07	32,1±2,17	13,1±2,63	222,1±6,44	41,1±3,79
20 («В»)	4,61±0,14	4,59±0,58	8,0±3,17	22,2±2,02	19,2±2,25	184,5±15,45	18,1±5,12
P<0,05	**1-2;**	-	-	**1-2; 1-3; 2-3**	**1-3; 2-3**	**1-3; 2-3**	**1-3; 2-3**
21 («А»)	4,38±0,07	4,30±0,06	9,0±0,45	26,0±0,41	11,1±0,75	223,6±2,11	36,2±2,51
21 («Б»)	4,60±0,50	4,29±0,71	6,0±0,70	26,0±1,02	7,0±1,76	221,0±10,51	43,8±3,81
21 («В»)	4,19±0,43	4,28±0,36	12,1±1,81	25,1±2,12	11,7±1,37	213,1±7,66	31,0±3,91
P<0,05	**-**	-	**1-2; 1-3; 2-3**	-	**1-2; 2-3**	**1-3**	**1-2; 2-3**

Примечание: А - техническое, Б - гуманитарное, В - творческое направление подготовки студентов в вузе

При тестировании юношей в возрасте от 17 лет до 21 года всех трех направлений подготовки (табл.) достоверно лучший результат в тесте «бег 30 м с хода» (4,11±0,15 с) показали 18-летние студенты, обучающиеся творческим специальностям (P<0,05). Наиболее низкий результат в этом тесте у 20-летних юношей гуманитарного профиля (4,82±0,27 с).

Среди 17-летних юношей быстрее всех пробегают эту дистанцию студенты гуманитарных специальностей (4,15±0,12 с). На 0,24 с больше этого результата показали юноши технического профиля обучения - 4,39±0,06 с (P<0,05).

В группе 18- летних юношей отмечены различия значений показателя теста «бег 30 м с хода» между студентами «А» и «В» профилей обучения (P<0,05). В группе 19- летних юношей отмечены различия значений показателя в данном тесте между студентами «А» и «Б», «А» и «В», «Б» и «В» профилей обучения (P<0,05). Регистрируются различия между значениями показателя быстроты в группе 20-летних студентов «А» и «Б» направлений обучения (P<0,05). Приоритет результатов этого теста остается за студентами этого возраста технических специальностей, которые показывают среднее время прохождения дистанции за 4,40±0,07 с, что лучше результатов юношей, обучающихся на гуманитарном (4,82±0,27с) и творческом (4,61±0,14 с) направлениях. У 21-летних юношей всех профилей обучения не отмечены достоверные отличия между значениями показателя теста «бег 30 м с хода».

Результаты тестирования студентов всех возрастных групп и профилей обучения свидетельствуют об отсутствии достоверных различий (табл.) в значениях показателя выносливости юношей в тесте «бег 1000 м» (P>0,05), за исключением 17-летних юношей. В этой возрастной группе отмечается достоверное отличие между студентами технического и гуманитарного профилей обучения.

Достоверные различия в значениях показателя в тесте «подтягивание» отмечаются во всех возрастных группах юношей за исключением 19 и 20-летнего возраста. Лучшее значение показателя зарегистрировано у 19-летних студентов творческого (14,3±3,54 раза). Самый низкий результат имеют 18-летние студенты того же направления обучения (5,0±1,2 раза). У 17 и 18-летних студентов технического профиля обучения отмечается достоверно лучший результат в тесте «подтягивание». В возрасте 19 и 20 лет (табл.) установлено отсутствие достоверных различий в значениях показателя у студентов в тесте «подтягивание» (P>0,05). У 21-летних студентов достоверно лучший результат у студентов творческого профиля обучения (12,1±1,81 раза).

При тестировании юношей в возрасте от 17 лет до 21 года всех трех направлений подготовки (табл.) достоверно лучшие результаты в испытании «подъем туловища за 30 с» (32,1±2,17 раза) показали 20-летние

студенты, обучающиеся гуманитарным специальностям (P<0,05). Наиболее низкий результат (21,0±0,84 раза) у 18-летних юношей творческого профиля.

Среди 17, 18 и 19 -летних юношей сильнее всех оказались студенты технических специальностей. В группе 20- летних юношей отмечены различия значений показателя теста «подъем туловища за 30 с» между студентами «А» и «Б», «А» и «В», «Б» и «В» профилей обучения (P<0,05). Наиболее высокий результат в этом возрасте зарегистрирован у студентов гуманитарного профиля обучения. У 21-летних студентов достоверных отличий не отмечается.

Лучшая гибкость по результатам теста «наклон вперед сидя» отмечается у 18-летних студентов (24,0±2,92 см) творческих специальностей. Наименее гибкими оказались 21-летние студенты гуманитарного профиля обучения (7,0±1,76 см). Достоверного отличия между значениями показателя теста «наклон вперед сидя» у студентов 17 и 19-летнего возраста всех направлений подготовки (табл.) не наблюдается (P>0,05).

Оценка результатов тестирования 18-летних юношей на гибкость показала достоверную разницу между значениями показателя у студентов «А» и «Б», «А» и «В», «Б» и «В» профилей обучения (P<0,05). У 20-летних студентов достоверное отличие регистрируется между «А» и «В», «Б» и «В» профилей обучения (P<0,05), у 21-летних между «А» и «Б», «Б» и «В» специальностей.

В тесте «прыжок в длину» (табл.), лучший результат зарегистрирован у 19-летних студентов творческих специальностей (232,0±9,88 см), наименьшее значение показателя отмечано у 20-летних студентов того же профиля (184,5±15,45 см). У 17-летних студентов достоверно больше значение показателя у юношей гуманитарного профиля обучения. У 18 и 19-летних студентов различий между значениями показателя динамической силы мышц нижних конечностей разных направлений обучения не установлено (P>0,05). Юноши в возрасте 20 лет технического профиля подготовки прыгают на 5,2 см дальше, чем студенты гуманитарного направления обучения и на 42,8 см дальше, чем студенты творческого профиля (P<0,05). В возрасте 21 год различие в значениях показателя этого теста имеется между студентами «А» и «В» профилей обучения (P<0,05).

В тесте «отжимание» (табл.), лучший результат зарегистрирован у 17-летних студентов гуманитарных специальностей (45,4±4,64 раза), наименьшее значение показателя отмечано у 20-летних студентов творческого профиля (18,1±5,12 раза).

У 17-летних студентов достоверно больше значение показателя у юношей гуманитарного профиля обучения. У 18-летних студентов регистрируются достоверные отличия между «А» и «Б» и «Б» и «В» профилями обучения. В 19 лет различий не отмечается. Однако в 20 и 21 год регистрируются достоверные отличия между профилями обучения «А» и «В», «Б» и «В», «А» и «Б», «Б» и «В» соответственно.

Выводы:

1. Самыми быстрыми оказались 18-летние юноши творческого направления обучения (4,11±0,15 с). Низкие показатели этого качества имеют 20-летние гуманитарного направления обучения (4,82±0,27 с). Достоверные отличий в значениях показателя двигательного качества «выносливость» (бег 1000 м) выявлено только в возрасте 17 лет между юношами технического и гуманитарного направлений обучения. Скоростно-силовая выносливость мышц нижних конечностей наиболее развита у 19-летних студентов творческого профиля (232,0±9,88 см), наименее развита у 20-летних юношей тех же специальностей (184,5±5,45 см).

2. Самые высокие результаты показателя силы мышц верхнего плечевого пояса юношей (тест «подтягивание») зарегистрированы у 19-летних студентов творческого профиля (14,3±3,54 раза), а самые низкие - у студентов того же профиля в возрасте 18 лет (5,0±1,2 раза). Наилучший результат в тесте «отжимание» показали студенты гуманитарных специальностей в возрасте 17 лет – 45,4±4,64 раза, самый низкий результат в этом тесте показали 20-летние студенты творческого профиля – 18,1±5,12 раза.

3. Наиболее развиты мышцы туловища у 20-летних студентов гуманитарного профиля (32,1±2,17 раза), самое низкое значение показателя в тесте «подъем туловища» отмечено у 18-летних студентов творческого направления обучения (21,0±0,84 раза). Они же оказались самыми гибкими – 24,0±2,92 см, наименее - 21-летние юноши гуманитарного направления подготовки (7,0±1,76 см).

4. Оценка результатов контрольного тестирования студентов всех возрастов технического, гуманитарного и творческого профилей подготовки показала преимущества в развитии двигательных качеств у юношей творческого направления обучения.

5. Преподавателям физической культуры вуза следует учитывать профиль направления подготовки будущего специалиста. Предложить студентам III функциональной группы (специальная медицинская группа) индивидуально-двигательные образовательные маршруты для дополнительных внеаудиторных занятий физической культурой.

Литература:

1. Бартновская Л.А. Оздоровительно-прикладная технология физического развития студенток специальной медицинской группы / Л.А.Бартновская, М.Д.Кудрявцев, В.М.Кравченко, С.С.Ермаков, А.Ю.Осипов, И.Е. Крамида // Физическое воспитание студентов. - 2017. - № 1. - С. 4-9. doi:10.15561/20755279.2017.0101.

2. Блинков С.Н. Изменение показателей физического состояния сельских школьниц 7-17 лет разных соматотипов под воздействием двигательных режимов различной направленности / С.Н. Блинков, С.П. Левушкин, В.П. Косихин // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2015. – № 1 (119). – С. 42-48.

3. Ланда Б.Х. Методика комплексной оценки физического развития и физической подготовленности: учебное пособие для студентов вузов / Б.Х. Ланда. - М., 2000. - 242 с.

4. Перевозчиков А.С. Оздоровительный потенциал двигательной активности студентов нефизкультурных вузов / А.С.Перевозчиков, М.С. Шапошникова // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. - 2008. - №1. - С. 59-61.

5. Реброва О.Ю. Статистический анализ медицинских данных. Применение пакета прикладных программ STATISTICA / О.Ю.Реброва. - М.: МедиаСфера, 2002. - 305 с.

6. Святова Н.В., Урбанов А.Ю., Мифтахов С.Ф., Абдулин И.Ф. Функциональные возможности организма студентов в связи с занятиями физическими нагрузками, направленными на развитие выносливости // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 1.; URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=27396

7. Семенова Н.В., Ляпин В.А. Гигиенические подходы к оценке физической подготовленности студентов вузов и адаптации их к профессии // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6.; URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=7684.

8. Физическое развитие и физическая подготовленность студентов третьей функциональной группы здоровья НИ ИрГТУ / Е.П. Игнатьева, М.М. Колокольцев, В.Ю. Лебединский [и др.] / под ред. проф. В.Ю. Лебединского. – Иркутск: Изд-во ИрГТУ, 2014. - 204 с.

9. Шаратских А.Ю., Кузекевич В.Р. Сравнительный анализ уровня физической подготовленности студентов первых курсов педагогического института ИГУ / А.Ю.Шаратских, В.Р.Кузекевич // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2016. – № 4 (134). – С. 298-306.

10. Яцун С.М., Беспалов Д.В., Горбунова А.С. Мониторинг состояния здоровья и физического развития студентов КГУ и реализация его результатов в электронном «Паспорте здоровья» / С.М.Яцун, Д.В.Беспалов, А.С.Горбунова // Здоровье для всех. 2016. № 1. С. 3-7.

11. Kolokoltzev M.M., Iermakov S.S., Katarzyna Prusik. Двигательные качества и функциональные характеристики студенток различных типов конституции / M.M. Kolokoltzev, S.S.Iermakov, Katarzyna Prusik // Physical education of students. – 2018. - №1. - PP. 31-37.

12. WMA Declaration of Helsinki - Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects. Retrieved from http://www.ub.edu/recerca/Bioetica/doc/Declaracio_Helsinki_2013.pdf

Педагогика

УДК: 373.3

кандидат педагогических наук, доцент Кондрашова Елена Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный
технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);
кандидат педагогических наук, доцент Алонцев Владислав Васильевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный
технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);
студент Майорова Анна Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный
технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск)

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье обосновывается необходимость формирования у обучающихся готовности к социальному взаимодействию как одной из актуальных проблем в современной педагогической науке и общества в целом. В связи с этим, данная статья направлена на описание методов сплочения коллектива младших школьников, правил существования в коллективе, условий формирования социального взаимодействия посредством коллективно-творческого дела. Изложенный подход определяет один из методических аспектов формирования у детей социального взаимодействия, который может служить в качестве руководства в реализации современных ориентиров образования.

Ключевые слова: взаимодействие, социальное взаимодействие, младшие школьники, коллективно-творческое дело, принципы коллективного взаимодействия.

Annotation. The article substantiates the necessity of formation of students ' readiness for social interaction as one of the urgent problems in modern pedagogy and for society as a whole. In this regard, this paper aims to describes the methods of teambuilding younger students the rules of existence in the collective, pedagogical conditions of formation of social interaction through collective creative business. The presented approach defines one of the methodological aspects of the formation in children of social interaction that can serve as guidance in the implementation guidelines of modern education. The study materials are of practical importance for the professional educator.

Keywords: interaction, social interaction, young learners, collectively creative business, the principles of collective interaction.

Введение. Формирование у обучающихся готовности к социальному взаимодействию в процессе образования является для современной педагогической науки и для общества в целом актуальной проблемой. Это объясняется тем, что младший школьник, переступив порог школы, становится общественным субъектом. Он попадает в новую, незнакомую ему обстановку, где помимо непререкаемого авторитета в лице учителя появляются сверстники. У него возникают обязанности, к которым он не привык. Выполнение этих обязанностей является для школьника важным фактором достижения успеха в глазах родителей, учителей и одноклассников. Несомненно, определяющим в достижении цели обучения выступает самостоятельная активность ребёнка, но это качество проявится только в том случае, если он сможет свободно взаимодействовать со своими сверстниками. В детских и подростковых группах могут быть выделены следующие виды отношений:

1. Функционально-ролевые отношения: развиваются в различных видах жизнедеятельности детей таких, как трудовой, учебной, продуктивной, игровой. В ходе этих отношений учащийся усваивает нормы и способы действия в группе под контролем и непосредственным руководством со стороны взрослого.

2. Эмоционально-оценочные отношения между детьми – это осуществление исправления поведения сверстника в соответствии с нормами, которые приняты в совместной деятельности. Здесь на первый план выступают эмоциональные предпочтения – антипатии, симпатии, дружеские привязанности и т. д. Они возникают рано, и формирование этого типа отношений может быть обусловлено внешними моментами восприятия или оценкой взрослого, либо прошлым опытом общения.

3. Личностно-смысловые отношения между детьми – это такие взаимосвязи в группе, при которых цели и мотивы одного ребенка в группе сверстников приобретает для других детей личностный смысл. Когда

товарищи в группе начинают переживать за этого ребенка, его мотивы становятся своими собственными, ради которых они действуют.

Изложение основного материала статьи. В современной школе приоритетной задачей выступает не только обучение, но и формирование человека, способного творчески мыслить, реализовывать себя как личность, успешно взаимодействовать с окружающим миром. Понятие «взаимодействие» в психологии объясняется как процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь. В философии «взаимодействие», трактуется как понятие для обозначения воздействия вещей друг на друга, для отображения взаимосвязей между различными объектами, для характеристики форм человеческого события, человеческой деятельности и познания. Таким образом, мы можем сделать вывод, что «взаимодействие» в широком смысле слова – это процесс, в ходе которого субъекты или объекты взаимодействуют между собой. В социологическом аспекте понятие «взаимодействие» сужается и рассматривается как взаимодействие между двумя и более индивидами, в процессе которого передается социально значимая информация, или осуществляются действия, ориентированные на другого.

Согласно положениям, изложенным в работе Л. И. Фридмана, формирование личности младших школьников тесно связано с социальным взаимодействием. Общение со сверстниками и учителями помогает ребёнку развивать такие социальные качества как взгляды, убеждения, мировоззрение, определённое отношение к окружающему миру, к людям и к самому себе [8].

Именно в период младшего школьного возраста у детей возникают коллективистские отношения, формируется общественное мнение, взаимная оценка. Стоит отметить, что и в детском саду дети состоят в определенных отношениях со своими сверстниками, но характер деятельности, на основе которой организуются дети, значительно отличается от деятельности и целей, поставленных у учеников в классе. Я. Л. Коломинский говорит о том, что первое время пребывания в школе дети потрясены множеством новых впечатлений, их настолько сильно интересует то положение, в котором они оказались, что они абсолютно не замечают своих новых товарищей [4]. На основе опыта педагогов хочется описать такие ситуации, когда дети порой не замечали, кто сидит за соседней партой. На наш взгляд взаимоотношения младших школьников главным образом определяются педагогом через реализацию образовательного процесса. Он способствует формированию межличностных отношений в классе. Е. Е. Кравцова считает, что уже к концу второго или третьего класса роль учителя становится менее значимой, а вот отношения с одноклассниками становятся более тесными и независимыми [5].

Ребенку, пришедшему в школу, достаточно тяжело освоиться среди сверстников. Дети не знакомы друг с другом, они не могут проявить себя в игре, как это было в детском саду, помимо этого у них появляются права и обязанности новой социальной роли-ученика, к которым также сложно привыкнуть. Педагог Л. И. Божович говорит о том, что готовность к школе личностная и интеллектуальная не всегда совпадают [1]. Поэтому перед учителем стоит огромная задача помочь детям адаптироваться к новой социальной группе – классу. Стоит отметить, что под психологической готовностью к школьному обучению понимается не только необходимый и достаточный уровень психологического развития ребенка для освоения школьной учебной программы в условиях обучения, но и в коллективе сверстников. В ходе анализа теоретических представлений относительно возрастных особенностей детей 6-7 лет была выдвинута гипотеза о том, что умственная, коммуникативная и эмоциональная готовность к школе – это комплект составляющих, уровень развития которых необходим для того, что ребенок мог благополучно учиться в школе [2].

Формирование социального взаимодействия является важным фактором успешного развития младшего школьника, как в школе, так и за её пределами. Подготовить ребёнка к взаимодействию с окружающими задача не только педагога, но и родителей. Педагогические условия, организуемые учителем, должны быть направлены на развитие у учащегося таких качеств как коммуникативность, дружелюбность, честность, доброжелательность и т.д.

Установление у младших школьников готовности к социальному взаимодействию обеспечивается реализацией комплекса педагогических условий, таких как внеклассные занятия, мероприятия, посвященные определенным темам, родительские собрания, классные часы, а также различные формы урока: урок-путешествие, урок-диспут, урок-игра, урок-викторина и т.д. Существует множество методов и приёмов, используемых педагогами, благодаря которым можно сформировать взаимоотношения в коллективе, в данной статье мы рассмотри один из них.

Каждый педагог и работник образовательного учреждения знаком с такой формой работы как коллективно-творческое дело (далее КТД). Впервые данное понятие было введено в середине 60-х годов учёным педагогом И.П. Ивановым, последователем А.С. Макаренко. Коллективно-творческое дело – это воспитательное средство коммунарской методики; социальная деятельность детской группы, направленная на создание творческого продукта [3].

В методике коллективно-творческого воспитания КТД выступает структурным компонентом и создает игровую творческую атмосферу, в которой каждый участник деятельности что-то придумывает, фантазирует, сочиняет, делает что-то новое.

В процессе коллективно-творческого дела обучающиеся приобретают навыки общения, учатся работать, делить успех и ответственность с другими, узнают друг о друге много нового.

Стоит отметить, что в ходе общей работы происходит и взаимодействие людей разных возрастов. Во время планирования и организации КТД взрослые и дети приобретают большой организаторский опыт, каждый может подать идею, предложить свой уникальный способ действия, взяться за реализацию определенного этапа коллективного творческого дела.

Методика И.П. Иванова «Энциклопедия коллективных творческих дел» известна широким кругам педагогической общественности, она активно используется многими педагогами. Ребята и учителя с интересом занимаются защитой фантастических проектов, фабрики, ЧТП (чередование традиционных поручений) потому, что все это происходит не по указанию со стороны, не под диктовку, а самостоятельно, на основе собственной инициативы, на пользу и радость людям.

Для педагога коллективно-творческое дело является отличным методом сплочения младших школьников. Такая форма работы помогает обучающемуся проявить свои таланты, показать интеллектуальные способности, научиться правилам совместной работы, построить положительные

взаимоотношения со своими одноклассниками, а также усвоить определенные правила существования в коллективе.

Как показывает педагогический опыт, не всякое коллективное дело является коллективно-творческим делом. Отличительными признаками данного педагогического средства являются: совместное создание, проведение и продумывание дела и высокая мотивация создателей.

Прежде чем использовать коллективно-творческие дела в своей педагогической практике следует понять, какой вид и форма КТД подходят именно для того или иного возраста и какую цель вы преследуете, организовывая в своём классе КТД.

В нашей статье мы рассмотрим, какое коллективно-творческое дело будет приемлемо для младших школьников и поможет им научиться успешно взаимодействовать друг с другом.

Чтобы сплотить детскую группу, необходимо увлечь детей и включить их в совместную деятельность. Новая, незнакомая им деятельность непременно заинтересует младших школьников, так как они всегда стремятся к новым впечатлениям. Так как в первом классе, дети ещё очень близки с родителями, то будет целесообразно включить в коллективно-творческое дело не только учеников, но и их родителей. Для учителя это будет неплохим средством знакомства с семьями своих учеников.

При планировании коллективно-творческого дела важно выбрать тему, которая будет интересна детям. Темы будет зависеть от вида КТД, их несколько:

– общественно-политическое;
– трудовое;
– познавательное;
– экологическое;
– спортивное;
– художественное;
– досуговое и т.д.

Очевидно, что первоклассникам политическая тема будет не только не интересна, но и не понятна. Для детей данного возраста подойдут темы, связанные с досугом, спортом, экологией, открытием новых знаний, творчества.

Существует также формы проведения коллективно-творческих дел или по-другому *типы* КТД. И. П. Иванов выделяет три основных типа коллективно-творческого дела:

1. Представление (коллективные песни, игры, концерт).
2. Малое творческое дело (телевизионные конкурсы, ролевые игры, перемещения по станциям).
3. Большое творческое дело (конкурс или набор постановок, разновидности диспутов) [3].

Выбор типа также зависит от того, насколько масштабно ваше дело.

Тему КТД учитель предлагает сам или принимает идеи от родителей и возможно учеников. Далее составляется список дел и распределение поручений на каждого участника. Следует отметить, что поручения должны быть понятны детям и увлекательны. Навязчивая просьба осуществить ту или иную деятельность, вызовет у ребёнка равнодушие к ней. Чтобы такого не произошло, следует придерживаться принципов коллективного взаимодействия:

- Принцип гуманизма: опора на позитивные качества ребенка, понимание и сочувствие, а также помощь ученику, если она необходима;
- Принцип природосообразности: задания должны соответствовать психофизиологическим и возрастным особенностям детей;
- Принцип равенства и сотрудничества: все участники, в том числе ученики, имеют равные положения;
- Принцип культуросообразности: основан на общечеловеческих ценностях, включающих в себя моральные и нравственные устои, а также нормы национальной культуры и региональные традиции;
- Принцип открытости и доступности: все участники могут принимать участие в той или иной деятельности, в том числе высказывать свои мнения, выдвигать предложения;
- Принцип добровольности: ребенок добровольно выбирает вид деятельности и самостоятельно решает, как будет организовывать эту деятельность;
- Принцип создания ситуации успеха для каждого ребенка (участника).

Более подробно разберем последний принцип, так как он один из важных итогов любой коллективной деятельности. Несомненно, все дети разные, одни прикладывают множество усилий при выполнении какой-либо деятельности, другие, даже если тема будет им интересна, не смогут развить её до конца, выложиться на все сто процентов. В коллективно-творческом деле необходимо, чтобы ситуация успеха была создана для каждого обучающегося при любых обстоятельствах, ведь даже разовое переживание успеха может коренным образом изменить психологическое состояние ученика, это принцип работает и в обратную сторону. В коллективе радость от достижения цели усиливается, объединяется в единый успех, что естественно является особенным фактором сплочения коллектива.

Как и любая деятельность, коллективно-творческое дело имеет свою определенную общепринятую структуру. Данное педагогическое средство складывается из нескольких стадий, которые представлены более подробно С. В. Сидоровым [7]. Первое, что необходимо делать при организации КТД это поставить цель деятельности и обозначить задачи, которые нужно решить в процессе этой деятельности, а также важно найти место, сроки и способы проведения коллективных дел. Одним из главных правил КТД является точное распределение обязанностей между участниками, важно, чтобы обязанности были равносильны. Условно, можно распределить роли учащихся по подготовке какого-либо дела следующим образом:

– участник,
– генератор идей,
– участник - организатор,
– организатор.

Участник КТД получает какое-либо определенное задание (например: изготовить бумажные цветы, написать маленький рассказ, сыграть роль в соответствии со сценарием, найти необходимые вещи и т.д.). Важно очень чётко формулировать задания, и так, что бы ребёнок реально мог его выполнить. После выполнения задания обязательно нужно похвалить участника.

Генератор идей – это роль, которую может делать и участник и организатор. В первом классе, дети в этом плане пассивны, поэтому генератором идей выступает в основном организатор. Генератор идей выдвигает, предлагает идеи, но не обязательно способен их реализовать. Важно поддерживать генераторов идей и их предложения, особенно если он не способен на другие роли. Не все способны быть генераторами идей - поэтому неправомерно требовать выдвижение идей от всех, но спрашивать идеи и предлагать выдвигать их нужно.

Организатор – человек, который организует данное дело полностью. Организатор способен определить и сформулировать задачи, которые необходимо решить для данного дела (приведем для примера ряд задач: оформление места проведения, организация репетиции, договоренность по поводу необходимых атрибутов и т.д.). Несмотря на то, что организатор выполняет множество задач, необходимо, чтобы половина его работы была распределена между другими участниками.

При подготовке коллективно-творческого дела нужно помнить о некоторых возрастных и психологических особенностях детей. Дети младшего школьного возраста нуждаются в двигательной активности, а также переключении деятельности с пассивной на активную, и наоборот. Долгое изготовление и продумывание какого-либо дела вызывает у детей трудности, и, в конце концов, ребенок просто потеряет интерес к этой деятельности. Если такая работа всё же предстоит, педагогу нужно организовать игровую переменку, в которой дети смогут отдохнуть. Любой ребенок нуждается в смене деятельности – одной из особенностей КТД является чередование деятельности. Стоит отметить, что дети, переключаясь с одной уже знакомой деятельности на другую, могут помочь своим товарищам в каком-либо деле, стоит только направить их на помощь.

Подготовка – самая продолжительная и ответственная часть коллективно-творческого дела. На наш взгляд именно данная стадия показывает, насколько выбранная тема интересна детям, с удовольствием или равнодушием учащиеся подходят к выполнению своих обязанностей. Нельзя не обратить внимания на то, что при подготовке КТД рассматривается проблема, заявленная в нашей статье, а точнее формируется ли в процессе совместной деятельности готовность к социальному взаимодействию.

Стадия проведения коллективно-творческого дела показывает итог работы подготовки к нему: успешно ли участники осуществили задуманное, придерживались ли плана. Главная задача педагога – это помощь в сглаживании неудач, которые могут встретить ребёнка при участии в КТД. Непосредственное проведение самого дела и подведение итогов по нему происходит во внеурочное время. КТД должно осуществляться на позитивной ноте, вызывать у детей радость, удовольствие от деятельности. Каждый ученик и родитель должен чувствовать себя важной и значимой частичкой коллектива.

Также необходимо провести коллективную рефлексию в ходе игры. В ходе педагогических игр происходит оценка своих собственных способностей, признание постоянного их развития, а также осознание их уровня залога успеха в своей деятельности – все это процедуры рефлексии [6]. Проводить её стоит на следующий день после самого коллективно-творческого дела, чтобы детские впечатления не утихли к моменту рефлексии. Вначале каждый ученик должен высказаться, рассказать, что ему понравилось, а может быть и не понравилось в общем деле с классом. И только в конце учитель высказывает свою точку зрения, чтобы невольно не навязать её детям.

Именно рефлексия и подведение итогов являются важным фактором формирования социального взаимодействия между учащимися. Со временем дети будут вспоминать это совместное дело, обсуждать его, рассказывать друг другу интересные моменты и возможно сложности, которые возникали во время работы.

Выводы. Выбор и организация коллективно-творческого дела в школе играют важную роль для формирования социального взаимодействия не только между учениками, но и между родителями и учителем. Проанализировав КТД как педагогическое средство, можно сказать, что данный метод обучения и воспитания несёт в себе характерные черты коммунарской методики: товарищеские взаимоотношения, творческий подход, инициатива и самостоятельность учащихся, групповое взаимодействие. Именно в школе закладывается основа коллектива, то, каким он будет, и как будет существовать на протяжении всей начальной школы.

Литература:

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Питер, 2008. 398 с.
2. Венгер Л. А. Готов ли Ваш ребенок к школе / под ред. Т. Д. Марцинковская. - М.: Знание, 1994. - 192 с.
3. Иванов И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел. М.: Педагогика, 1989. 188 с.
4. Коломинский Я. Л. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе. Минск: «Народная асвета», 1969. С. 196-197.
5. Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М.: Педагогика, 1991. 152 с.
6. Сайгушев Н. Я., Веденеева О. А., Кондрашова Е. Н. Игровое моделирование как интегративный способ рефлексивного управления профессиональным становлением будущего учителя // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и Психология. Сборник научных трудов. Ялта: РИО ГПА, 2017. Вып. 57. Ч. 7. С. 155-161.
7. Сидоров С. В. Организация воспитательной работы в ученическом коллективе: учеб. пособие. Шадринск, 2004. 122 с.
8. Фридман, Л. М. О психологии младшего школьника // Начальная школа плюс До и После. 2001. № 2. С. 3-10.

УДК 373.1
аспирант кафедры рисунка и графики Коннова Алиса Сергеевна
Институт культуры и искусств Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);
доктор педагогических наук, профессор кафедры рисунка и графики Рощин Сергей Павлович
Институт культуры и искусств Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

ОЛИМПИАДЫ И КОНКУРСЫ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с проведением конкурсов и олимпиад по изобразительному искусству, их эффективность в деле развития эстетических и морально-нравственных представлений подрастающего поколения, важнейшее значение для полноценного художественного образования. Показаны наиболее удачные методы организации и проведения конкурсов, перспективы развития этого направления в художественно-творческой деятельности детей, занимающихся изобразительным искусством.
Ключевые слова: изобразительное искусство, конкурсы, олимпиады, художественное творчество, образование.
Annotation. The article deals with the issues related to competitions and Olympiads in fine arts, their effectiveness in the development of aesthetic and moral representations of the younger generation, the most important for a full-fledged art education. The most successful methods of organization and holding of competitions, prospects of development of this direction in the artistic and creative activity of children engaged in fine arts are shown.
Keywords: fine arts, competitions, Olympiads, artistic creativity, education.

Введение. В век информационных технологий и глобализации среди некоторых слоев общества наблюдается тенденция утраты интереса к традиционным явлениям искусства и культуры. Наиболее уязвимым здесь становятся дети и подростки. Изобразительное искусство в своих традиционных классических формах перестает интересовать детей. Куда быстрее и проще воспринимается яркая компьютерная графика, трансляция которой сегодня происходит практически ежесекундно с экранов телевизоров, всех возможных гаджетов и даже на улице с билбордов, мультимедийных экранов и прочих средств передачи преимущественно рекламой информации, не заключающей в себе культурной ценности. Ни для кого не секрет, что детьми гораздо лучше считывается зрительная информация особенно через красивые и яркие изображения. У любого человека есть внутреннее, заложенное природой тяготение к получению информации для удовлетворения различных потребностей, в том числе носящих эстетический характер. В недавнем времени это происходило только при посещении музеев и галерей, театров и домов культуры, при чтении книг и журналов с богатым иллюстративным рядом, отражающим полноту картины сюжетной линии. Обществу было востребовано изобразительное искусство, как и другие виды искусств, высшего качества, созданное сформировавшимися и признанными мастерами. Сегодня же окружающий нас мир переполнен массой второсортных и низкопробных продуктов, в частности и в различных областях изобразительного искусства, что оказывает пагубное влияние на эстетическую и духовную культуру. В такой ситуации особенно подвержены негативному влиянию дети и подростки, развитие личности которых и закладка ценностных ориентиров находятся на этапе своего формирования.

Общество продолжает поиски решения этой проблемы. Перед учителем изобразительного искусства стоит важнейшая задача исследования и подбора новых механизмов и методов, позволяющих пробудить у обучающихся интерес к урокам изобразительного искусства в современных условиях глобализации и информатизации обучения. Для успешного развития творческих способностей ребёнка необходимо постоянное стимулирование его познавательной инициативы и активное включение в различные виды предметной деятельности.

Изложение основного материала статьи. В данной статье мы бы хотели затронуть одно, достаточно интересное на наш взгляд и заслуживающее внимание, направление педагогической деятельности, связанное с организацией и реализацией различных конкурсных проектов в образовательной системе. Рассмотреть конкурсы и олимпиады детского художественного творчества как методы стимулирования творческой деятельности обучающихся.

На сегодняшнем этапе развития образования все возможные предметные олимпиады и конкурсы активно внедряются в образовательный процесс и проводятся на различных уровнях, начиная с внутри школьных и заканчивая международными. Более того их использование в процессе обучения поддерживается на государственном уровне и признается важной деталью образовательной среды необходимой для успешного и эффективного развития способностей обучающихся. И это не случайно.

Существует ряд исследований в области образования такого явления как различные конкурсные проекты в сфере художественного детского творчества, включающих изучение исторического и организационного опыта проведения мероприятий. Данные исследования подтверждают, что конкурсы детского рисунка являются социально значимыми педагогическими проектами и должны рассматриваться как неотъемлемая часть образовательного процесса будущих художников. Их внедрение и использование в обучении и воспитании подрастающего поколения помогает сформировать более обширную, глубокую и разностороннюю образовательную среду. Наиболее интересными, на наш взгляд, являются работы Бакушинского А.В., Щербакова В.С., Лабунской Г.В., Алексеевой В.В.

Конкурсы и олимпиады детского художественного творчества различаются по своей направленности и специфике и в конечном результате могут быть направлены на достижение разных целей. Но в целом активное привлечение обучающихся к участию в мероприятиях, имеющих соревновательный подтекст способствует накоплению ценного жизненного опыта в области выдерживания конкурсных испытаний и отбора. Это будет сопровождать их практически на протяжении всей жизни, поможет адаптироваться в социальной среде и конечно будет очень полезным при преодолении важных испытаний в период окончания школы и поступления в вуз. Любой ребенок в итоге сталкивается с подобной ситуацией – современная форма

проведения ЕГЭ, при которой дети сдают экзамен в незнакомой им обстановке, дальнейшее поступление на новую ступень образования обязательно сопровождаются стрессовой ситуацией. И без отсутствия опыта участия в конкурсных соревнованиях, попадая в подобную стрессовую ситуацию, подросток переживает ее гораздо болезненнее.

Участие в конкурсных проектах позволяет ребенку и подростку формировать ценные навыки в области стрессоустойчивости и конкурентоспособности, умение ориентироваться в незнакомой ситуации и принимать самостоятельные решения.

Выставки по итогам конкурсных проектов, в том числе в интернет ресурсах, дают возможность сравнить и оценить уровень обучающихся из разных школ и более того из различных регионов нашей страны. И если на итоговых выставках, как правило, представлены лучшие работы (работы победителей), то часто на сайте конкурсного проекта представлены работы всех участников подавших заявку на конкурс, соответственно можно увидеть и более слабые работы, что дает возможность провести своего рода сравнительный анализ, самостоятельно оценить и проанализировать качество работ, выявить имеющиеся недостатки и достоинства, это может стать своего рода итоговой работой и рефлексией учителя с учеником по итогам его участия в конкурсе или олимпиаде.

Среди всего разнообразия конкурсов и олимпиад по изобразительному искусству существующих сейчас все же хочется выделить мероприятия, проходящие в формате очного участия. Несмотря на безусловно полезные качества современных мультимедийных технологий все же непосредственное участие и встреча с художниками и коллегами неизмеримо эмоциональней и значимей для осознания своей работы в конкурсе.

Выводы. В результате нашего экспериментального исследования в направлении конкурсов и олимпиад по изобразительному искусству мы пришли к выводу, что с учетом всех преобразований и новаций, происходивших с момента зарождения данного направления образовательного процесса и развития современных технологий, заключен и куда более широкий потенциал, способный при грамотном использовании в педагогической деятельности помочь решить ряд трудностей и проблем, имеющихся в нынешней системе художественного образования и повысить его эффективность.

Подводя итоги можно отметить, что разнообразные конкурсные проекты сегодня представлены в очень широком секторе, они становятся своего рода вспомогательными ресурсными базами в процессе образования, нацеленными на развитие познавательной активности, самостоятельности, инициативности детей и подростков, формирование их духовной культуры и эстетического восприятия мира. В конечном счете, синтез перечисленных выше качеств и свойств личности является, пожалуй, одной из важнейших задач в целом всего образования и воспитания подрастающего поколения. Крепнет уверенность, что данные педагогические технологии будут в дальнейшем развиваться и совершенствоваться.

Литература:

1. Архипов А.А., Пензин И.С., Рощин С.П. Рисунок головы человека: монография. – М.: МГПУ, 2016. – 80 с.
2. Даринская Л.А. Творческий потенциал учащихся: методология, теория, практика: Монография. – СПб., 2005. – 293 с.
3. Дубровин В.М. Живописные основы художественной грамоты: монография. – М.: МГПУ, 2012. – 212 с.
4. Пензин И.С. «Зарисовки и наброски» / Пензин И.С. Современные наукоемкие технологии. 2004. № 6. С. 67-68.
5. Рощин С.П. «Мотивация художественного образования как важнейшая задача методики преподавания изобразительного искусства» / Рощин С.П. Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2009. № 4. С. 139-143.
6. Рощин С.П. «Научное обоснование основных положений изобразительного искусства – важнейшая задача методики» / Рощин С.П. Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2010. № 1. С. 236-241.
7. Ломов С.П., Аманжолов С.А. «Методология художественного образования: Учебное пособие» / Ломов С.П., Аманжолов С.А. М.: МГПУ. 2011. С. 188
8. Умярова Е.Ю. «Психолого-педагогические условия самореализации учащихся в системе дополнительного образования» / Научный журнал «Известия Самарского научного центра РАН», т.11, 4(4), 2009. [Электронный ресурс] – режим доступа: http://ssc.smr.ru/izv_2009_4.html, 10 февраля 2012 г.
9. Филиппова Л.С. «Эстетические и научные обоснования природы восприятия цвета» / Филиппова Л.С. Наука и школа. 2012. № 4. С. 163-165.
10. Хлебников А.С. «Диалог художников прошлого и настоящего» / Хлебников А.С. Балет. 2010. Т. 161. № 2. С. 56-59.

УДК 373.016:82
доктор педагогических наук, профессор Коновалова Людмила Ивановна
Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии (г. Санкт-Петербург);
кандидат педагогических наук, доцент Семенова Людмила Анатольевна
ФБГОУ ВО Юго-Западный государственный университет (г. Курск);
магистрант Кривая Татьяна Станиславовна
ФБГОУ ВО Юго-Западный государственный университет (г. Курск)

РАЗВИТИЕ ЭФФЕКТИВНЫХ МОДЕЛЕЙ ЧТЕНИЯ В ТВОРЧЕСКОМ ДИАЛОГЕ (УЧИТЕЛЬ – УЧЕНИК – БИБЛИОТЕКАРЬ)

Аннотация. В статье рассмотрена проблема чтения в целом и поиска стратегий и эффективных моделей обучения чтению в современном информационном обществе, в частности. По мнению авторов, сегодня сложилась кризисная ситуация чтения, из самой читаемой страны Россия превратилась в страну, где книга перестала пользоваться популярностью. Что ведет в целом к кризису культуры. Проблема образования при этом – это необходимость выработки таких стратегий и эффективных моделей обучения чтению, чтобы ученики захотели читать настоящую литературу.

Опасность создавшейся ситуации, по мнению авторов, состоит, прежде всего, в том, что сами учителя находятся в состоянии непонимания - чему и как надо обучать чтению на уроках литературы. Кроме того, школьная система, ориентированная на огромное количество отчетных документов, занятость учителя не дает ему возможности посещать библиотеку, читать необходимую литературу, самые не читающие – это учителя.

Авторы приходят к выводу, что чтение должно социализироваться, необходимо создать читательскую среду и вернуть чтение в семьи, а, значит, возникает необходимость обучения этому родителей и педагогов. Решением проблемы могут быть и активное освоение электронных текстов, и выход за рамки традиционного обучения чтению и общих подходов к литературному образованию, в приобщении подрастающего поколения к ценностям культуры чтения. Педагоги должны рассматривать чтение как самостоятельный учебный предмет, где используются методы творческого чтения, творческие приемы работы с текстом, которые выступают показателем уровня грамотности, навыков чтения, способом самообразования, инструментом воспитания.

Ключевые слова: чтение, модели обучения чтению, патриотизм, литературное чтение, семейное чтение.

*Annotation***.** The article deals with the problem of reading in General and the search for strategies and effective models of teaching reading in the modern information society, in particular. According to the authors, today there is a crisis situation of reading, from the most readable country Russia has become a country where the book has ceased to be popular. Which leads to a cultural crisis in General. The problem of education in this case is the need to develop such strategies and effective models of learning to read, so that students want to read real literature.

The danger of this situation, according to the authors, is primarily that the teachers themselves are in a state of misunderstanding what and how to teach children in literature lessons. In addition, the school system, focused on a huge number of accounting documents, the employment of the teacher does not give him the opportunity to visit the library, read the necessary literature, the most non – reading-teachers.

The authors come to the conclusion that reading should be socialized, it is necessary to create a reading environment and return reading to families, and therefore there is a need to teach this to parents and teachers. The solution to the problem can be the active development of electronic texts, and going beyond the traditional teaching of reading and General approaches to literary education, in introducing the younger generation to the values of reading culture. Teachers should consider reading as an independent educational subject, which uses methods of creative reading, creative methods of working with the text, which serve as an indicator of literacy, reading skills, a way of self-education, a tool of education.

Keywords: reading, models of teaching reading, patriotism, literary reading, family reading.

Введение. На страницах педагогических журналов в острых дискуссиях обсуждаются вопросы – как и какими видами чтения должен обладать ученик, что он должен читать, кто его научит читать?

Размышляя о проблемах **чтения – нечтения** в современном обществе, просмотровом чтении (в лучшем случае) художественных произведений учащимися, или чтении научных текстов студентами колледжей и вузов, изучая аналитические исследования, посвященные проблемам чтения, анализируя нормативные документы ФГОС, Концепции духовно-нравственного воспитания учащихся, различные концепции литературного развития ученика – читателя, мы пришли к убеждению, что чтение, как педагогическое явление, как базовая национальная ценность, нуждается в особо пристальном внимании педагогов школы, колледжей, вузов, библиотекарей, широкой общественности на самом раннем развитии и воспитании, в формировании читательской культуры.

Изложение основного материала статьи. Анализ исследований, посвященных проблемам чтения школьников и студентов, позволил зафиксировать с одной стороны, общее снижение уровня читательской активности, обеднение индивидуального речевого опыта школьников, низкий уровень общих читательских навыков, уменьшение доли чтения в досуговой деятельности школьников, постепенную утрату традиций семейного чтения, преобладание прагматических мотивов чтения или выбор легкого чтения (Т.Г. Галактионова).

Мнения столь полярны, что, с одной стороны в обществе сложилось твердое убеждение кризиса читательской культуры, с другой – что утверждаются новые модели чтения в современных условиях информационного общества. Чтение становится не только средством вхождения человека в культуру, но и серьезным фактором его личной успешности в различных сферах жизнедеятельности.

В истории обучения чтению рассматривались разные виды чтени**я –** филологическое, воспитательное, объяснительное, изящное, критическое, литературное. Школьное чтение на протяжении всей истории преподавания словесности было гражданси ценным делом. Оно не отделялось от вопросов общественных, государственных и даже вопросов политических Методическая наука занимается школьным чтением уже третье столетие. Так. в XIX веке блестящие труды В. И. Водовозова, В. Я. Стоюнина, Ц. П. Балталона,

В. П. Шереметевского и других методистов, посвященных проблемам воспитательного, объяснительного, развивающего чтения, тому свидетельство. Ф.И.Буслаев тесно связывал вопрос преподавания русского языка, чтения русской литературы в гимназиях с вопросами о русской национальности, о централизации и сепаратизме.

Тысячи учителей и сегодня, сохраняя национальные традиции в приобщении к чтению, видят главный интерес литературы в наполнении духовной жизни растущего человека гражданскими идеалами, в воспитании и распространении нравственного чувства вместе с идеей человечности, идеей такой любви к родине, которую мы называем **патриотизмом**. Именно чтение помогает растущему человеку строить жизнь по законам красоты. В этом общественная значимость предмета, с утратой которого неминуема духовная катастрофа страны.

Работа с педагогами разных образовательных организаций привела нас к пониманию того, что, живя в информационном обществе, необходимо выработать такие **стратегии и эффективные модели обучения чтению**, чтобы ученики сами захотели читать настоящую литературу. Обращение к «произведениям литературы и искусства, к лучшим образцам отечественной и мировой культуры» является основой формирования базовых национальных ценностей1. Однако, пока учащиеся читают «свою литературу», а не программные произведения, которые изучаются в школе. Там, где ученики все-таки читают – огромная личная заслуга учителя-словесника. Глубоко убеждены, что читать литературу по-настоящему научит только школа и учитель литературы совместно с библиотекарем-педагогом. К сожалению, методика как наука в настоящее время сдает свои позиции в приоритете работы по воспитанию и развитию читателя, и учителя литературы обучают в школе просмотровому, стратегиальному, свободному (Свирина Н.М.) смысловому, (Е.С.Романичева) грамотному, цивилизованному,(Сметанникова Н.Н., но только не литературному чтению. Главной проблемой изучения литературы сегодня стало *литературное чтение*.

Занимаясь дополнительным профессиональным образованием и переподготовкой педагогических кадров, мы пришли к выводу, что в настоящее время вопросы развития читателя, читательской культуры сошли на нет в системе образования и повышения квалификации учителей-словесников.

В беседах с учителями о том, как они понимают свою главную задачу в обучении школьников чтению, было выяснено, что у них отсутствуют целостность и полнота взглядов на цели читательской подготовки школьников. Учителя слабо ориентируются в методических, педагогических, библиографических, информационных, мобильных средствах приобщения к чтению, у них нет навыка пользоваться ими, учителям мало известна современная, в том числе и детская, литература! Непонимание учителем сути процесса обучения чтению ведет к тому, что обучение чтению младших школьников сводится в лучшем случае к овладению механизмом чтения и к отработке навыков грамотного или смыслового чтения. К сожалению, данная стратегия сохраняется и дальше, на всех ступенях образования. Эти факты заставляют искать причину происходящего.

Среди массы причин немаловажна и такая: педагогическая система, ориентированная на огромное количество отчетных документов, занятость учителя не дают ему возможности посещать библиотеку, читать необходимую литературу, самые не читающие – это учителя… Пример из реальной практики: учитель на уроке рассказывает об авторе, не прочитав ни одного его произведения, пользуясь только методической разработкой урока.

Не - чтение художественной литературы мы преодолеем лишь тогда, когда учитель сам приобщится к культуре в широком смысле этого слова, к культуре знания, к культуре мысли, к культуре диалога, культуре чтения. Можно изменить программы, наполнить иным содержанием учебники, но, если учитель сам не будет читать, если он духовно, эстетически не развит, он не сможет приобщить своих учеников к чтению, даже если вооружится самыми лучшими методиками и технологиями проведения урока.

Размышляя о развитии учительских способностей в понимании и работе с текстом, нам следует обратить внимание на опыт зарубежной школы в творческом «переключении» в работе учителя. В Китае мощную поддержку получила инициатива развития чтения через **выразительное чтение** мам. Создается **ситуативная модель семейного чтения**, возрождение которого необходимо особенно сейчас. В Шанхае популярны методики В. П. Острогорского, В. Я Стоюнина, В.В. Данилова и других наших лучших методистов-словесников по развитию семейного и выразительного чтения детей и детям. Широкое распространение среди нашего учительства получили « сингапурские» методики, которые есть ничто иное, как методики развития тихого, медленного чтения, вдумчивого чтения, которые были разработаны советской методикой в 20 годы 20 века. (К.Бархин «Методика тихого чтения»).

В настоящее время среди преподавателей о словесников отмечен интенсивный поиск новых эффективных путей приобщения к чтению современных учащихся. Это и школьные спецкурсы по современной зарубежной литературе, внеклассные и внешкольные мероприятия по пропаганде чтения, кольники ищут партнеров по общению в социальных сетях, в которых они свободно, независимо, самостоятельно выражают свои мысли и чувства, пишут «фанфики», стихи, рассказы. Творчески работающие учителя активно используют Интернет для внеклассных мероприятий по литературе «нон фикшн». Подростки начинают вести дневники, тайные тетради. Появляются особые детские компании (поиски друга, кто может понять), что приводит к возникновению неформальных подростковых сообществ. Союзником образования и чтения в субкультуре молодых людей, особенно в группах учащейся молодежи и иных категорий, ориентированных на образовательную деятельность, книга начинает занимать всё более достойное место.

Однако педагогическое внимание к проблемам чтения, как правило, проявляется в попытках модернизации литературного образования, в разработке учебников нового поколения, совершенствовании форм обучения чтению на начальном этапе образования, имеются отдельные инновации по использованию образовательного потенциала различных школьных предметов. При этом в образовательной практике современной отечественной школы отсутствует понимание необходимости приобщения к чтению как общепедагогической задачи, недооценивается возможность межпредметной интеграции, а также ресурс воспитательной деятельности школы и дополнительного образования (Т.Г.Галактионова). Имеющийся

[1] Данилюк А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. Рос. акад. образования. М.: Просвещение, 2009

позитивный опыт библиотечного сообщества недостаточно востребован в системе школьного образования. Оригинальные, нестандартные формы работы издательств и книжных магазинов в большинстве случаев носят локальный, эпизодический характер и не имеют выраженной педагогической направленности. В Петербурге библиотеки (Н.И.Тихомирова) ведут большую работу по продвижению книги среди молодежи, в период белых ночей регулярно проводят библионочи, публичные литературные вечера в библиотеках и вузах, книжные аллеи.

Исходя из вышесказанного, заметим, что в школе необходим **треугольник взаимодействия,** когда **Учитель – Ученик – Библиотекарь** взаимодействуя друг с другом создают творческое пространство чтения, восприятия, понимания текста учеником.

Целенаправленная работа и сотрудничество учителя литературы, школьного библиотекаря, родителей по продвижению чтения среди школьников, грамотное обучение чтению и руководство чтением, которое осуществляют **совместно** учитель-словесник и библиотекарь. Владение новыми технологиями в развитии интереса к чтению, восприятию и пониманию художественной литературы должны привести ученика к осознанному желанию прочитать книгу и поделиться радостью узнавания нового и эмоционального потрясения от прочитанного.

Позитивные тенденции, такие как расширение информационного пространства, в котором чтение переходит на новый уровень качества и позволяет свободно ориентироваться в динамике и многообразии мультимедийных информационных потоков. Активное освоение электронных текстов, выход за рамки традиционного обучения чтению и общих подходов к литературному образованию, в приобщении подрастающего поколения к ценностям культуры чтения. Педагоги рассматривают чтение как самостоятельный учебный предмет, где используются методы творческого чтения, творческие приемы работы с текстом, которые выступают показателем уровня грамотности, навыков чтения, способом самообразования, инструментом воспитания.

Какова необходимость в приобщении к чтению студентов высших учебных заведений, в частности тех, чья профессиональная деятельность не будет связана с книгой, будущих горных инженеров?

Давайте вспомним, например творчество Ивана Антоновича Ефремова, фантаста, его именно так знает большинство людей. Но, на самом деле, он крупный геолог и палеонтолог. Как говорил сам писатель, его литературная деятельность является продолжением научной. Не углубляясь в геологические и палеонтологические открытия Ефремова, которые и сегодня некоторым кажутся революционными, в своих фантастических произведениях, например «Туманность Андромеды», он показывает прилет инопланетян на Землю и ее заселение ими, таким образом, высказывает свою теорию о происхождении жизни на земле.

Ни для кого не секрет, что любимой книгой А.Эйнштейна был роман «Дон Кихот», как подчеркивал сам ученый, она помогает ему думать.

И.П. Павлов опирался на образ телефонной станции как визуализированную модель нервной системы, Д. Пенто использовал образ «стиснутых корней» и т.д. Это наглядные примеры по развитию творческого ассоциативного мышления, которое позволяло создавать новые оригинальные идеи и открытия.

Обратимся к опыту приобщения к искусству слова студентов направления подготовки 21.05.04 Горное дело. В работе над повестью «Фалунские рудники» Э. Гофмана нами был использован прием «чтение с остановками». Студентам было предложено задание - окончить повествование и, поставив себя на место героя, ответить на вопрос: «Если бы вы были героем, как бы вы себя чувствовали? Что бы вы сделали?» представим некоторые из работ учащихся:

Илья Д. «*молодой человек сгорал от нетерпения. Он хотел поскорее добыть прекрасный камень и подарить его Улле, чтобы та еще сильнее его полюбила. Он шел в шахте и вдруг его фонарик потух. Элис оказался совсем один в кромешной тьме, в одном из множества тоннелей шахты. Он пытался найти выход, но все его попытки были тщетны. Вдруг в темноте показался тусклый свет. Герой направился в эту сторону. И каково же было его удивление, когда он увидел старика. Тот показал ему выход и Элис отправился к своей возлюбленной*».

Иван Д. «*на месте героя я не стал бы рисковать своей жизнью из-за жены. Я бы остался в баре и сидел там до самого утра. И в принципе я не стал бы жениться*». Сразу же приведем и синквейн этого студента:

Горняк
Грязный и потнючий
Роет, ищет и орет
Так каждый день не сможет каждый
Кошмар

Мы не случайно привели здесь сразу два ответа студента. Поскольку это первый опыт подобной работы в данной группе, нам интересно будет наблюдать за студентами и далее, их творческими работами, и мы продолжим наблюдение за становлением их как читателей и будущих специалистов горного дела.

Аня С. «*спустившись вниз, Элис нашел драгоценный камень, который так долго искал. Первым делом он решил показать этот камень Улле, но она не захотела его видеть и закрыла перед ним дверь. Она сказала, что ей не нужны богатства, а нужна настоящая любовь*».

Руслан Л. *« я бы поступил так же, как герой повести: спустился вглубь шахты за драгоценным камнем ради своей возлюбленной*».

Артем З. « *он спустился в шахту, еле заметные отблески света влекли его все дальше и дальше. Наконец он увидел тот самый камень. Радостный, он стал выбираться на свет божий, уже не сомневаясь, что свадьба состоится. Улла ждала его с нетерпением, но прошла неделя, другая. А его все не было. Она отказывалась верить слухам о том, что Элис, найдя драгоценный камень, исчез из ее жизни навсегда. Никак не могла она смириться с мыслью о том, что он променял любовь на богатство.*

И вот наконец через две недели рудокопы обнаружили тело Элиса, заваленное в шахте. Горьким слезами залилась Улла, зачем ей богатство и жизнь без любимого человека. Она так и умерла, не выйдя ни за кого замуж, оставаясь верной своему возлюбленному».

На этапе рефлексии нами был использован прием создания синквейна на тему «горняк».

Горняк
Высокий, красивый
Стоит, трудится, не ленится
Не всем работа та дана

Трудяга
Горняк
работающий. Грязный
бурить. Собирать, обогащать
хорошо работают так только единицы
человек
Горняк
чумазый, трудолюбивый
обогащает, работает, трудится
обогащает руду
работник
Горняк
сильный, большой
работает, обогащает, уходит
как он, умеют единицы
мощь
Горняк
трудолюбивый, мускулистый
трудится, не ленится, живет
не всем работа по плечу
труд

Необходимо отметить, что опыт читательской деятельности представлен по результатам работы со студентами первого курса колледжа, выбравшими своей будущей профессией область горных работ и, по словам самих ребят, учась в школе, им не приходилось выполнять задания, подобные тем, которые им были предложены на уроке литературы.

Выводы. Таким образом, проблема чтения учащихся в современной России остра и противоречива. Прежде всего, необходимо вспомнить и вернуть в образовательные организации прекрасный отечественный опыт по приобщению детей к чтению, внедрять и выявлять лучший опыт и по стимулированию чтения педагогическими и библиотечными коллективами школы на уроках и в процессе внеурочной деятельности. Необходим обмен библиотечными и педагогическими технологиями, направленными на повышение уровня читательской компетентности.

1. Чтение должно стать необходимым во всех сферах жизни через следующие направления – социализации личности – воспитания читателя – обучение и тьюторство по чтению – повышение квалификации учителя.

2. Важно создать читательскую среду, где воспитание читателя осуществляется через текст. Посредником в понимании читателем текста, автора должен выступать учитель, который выстраивает отношения между текстом и читателем, автором и читателем, через работу с самим текстом и восприятием его учениками.

5. Развитию чтения в семьях поможет организация лекториев и практикумов для родителей, проведения в библиотечных, образовательных и книготорговых учреждениях мероприятий, предусматривающих совместное участие родителей и детей. В процессе библиотечной работы по поддержке и развитию чтения должно происходить постоянное выявление, описание и распространение новых, нестандартных подходов к стимулированию читательской активности.

6. Наиболее эффективными моделями чтения в современном образовательном пространстве являются: система взаимодействия учителя и ученика, учителя и библиотекаря, учителя и родителей (семейное чтение).

Литература:

1. Галактионова Т.Г. Чтение школьников как социально-педагогический феномен Открытого образования [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-chtenie-shkolnikov-kak-sotsialno-pedagogicheskiy-fenomen-otkrytogo-obrazovaniya

2. Мелентьева Ю.П. Основные модификации чтения: особенности формирования и бытования // Библиотековедение. – 2013. - №5. – С. 54-62.

3. Свирина Н.М. Свободное чтение с детьми. – СПб.: НПК Омега, 2012. – 160 с.

4. Семенова Л.А., Коновалова Л.И., Преемственность как основа профессиональной подготовки специалистов по горному делу // История Московского горного института: источник патриотического воспитания студентов. Сб. научных статей под ред. В.В. Бокарева. - М.: Горный институт НИТУ МИССиС и Роликс, 2015. - С. 36

5. Семенова Л.А. Актуализация читательского воображения средствами театральных интерпретаций // Современные педагогические технологии в профессиональном образовании. Опыт педагогов-новаторов НПО и СПО г. Курска и Курской области. - Курск, 2011. - С. 96-99

6. Семенова Л.А., Коновалова Л.И. Актуализация читательского воображения учащихся посредством поэзии Н. Рубцова // Известия ЮЗГУ. Серия Лингвистика и педагогика. 2012. - №2. - С. 218-220

7. Семенова Л.А., Коновалова Л.И. Историко-диахронический анализ и современное состояние гуманитарной подготовки специалистов горного дела [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http// www.articulus-info.ru

8. Сметанникова Н.Н. Учиться читать, чтобы учиться, читая. [Электронный ресурс] // Недетские проблемы детского чтения: сборник статей. – Режим доступа: http://www.ekimovka-x.ru/files/sociolog/chudinova_nedetskiye_ problem.pdf

9. Тихомирова И.И. Добру откроем сердце: школа развивающего чтения. М., РШБА, 2014

10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.liceum4.ru/fgos/fgos-2-pokoleniya-osnovnogo-obschego-obrazovaniya.html

УДК 378

преподаватель колледжа Коновалова Вера Михайловна
ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет» (п. Электроизолятор)

СВЯЗЬ ВУЗОВСКОЙ НАУКИ И ПРОИЗВОДСТВА (НА ПРИМЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ КОЛЛЕДЖА ГЖЕЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА)

Аннотация. В статье раскрываются теоретические и практические аспекты создания интегрированной учебно-производственной среды на основе социального партнерства технического колледжа и предприятий заказчиков кадров.

Ключевые слова: интеграция образования, науки и производства, интегрированная учебно-производственная среда, технический колледж, социальное партнерство, трудоустройство, преемственность, модель, модернизация, кластерный подход, кластеры.

Annotation. The article reveals the theoretical and practical aspects of the establishment of an integrated training and production Wednesday based on social partnership technical college and enterprise customers training.

Keywords: integration of education, science and production, integrated training and production Wednesday, a technical college, social partnership, employment continuity model, modernization, the cluster approach, clusters.

Введение. С начала 2000-х годов в отечественном научном сообществе актуальным является вопрос о путях интеграции науки и образования в России. При этом острая необходимость сокращения разрыва между наукой и образованием, оказывающего крайне негативное влияние на сферы науки и образования, и на отечественную экономику в целом. Актуальность данной проблемы признается на государственном уровне, что выражается во всяческой поддержке интеграции науки и производства, в активно создаваемых и возрождаемых во всей стране образовательных кластерах.

В научных, образовательных и политических кругах обсуждаются вопросы снятия институциональных барьеров между наукой и образованием, совершенствования законодательства, развития налоговых механизмов стимулирования интеграционного взаимодействия и т.д.

При этом многие учёные всё чаще высказываются об изучении и активном использовании опыта передовых стран, в частности США, где центром научно-исследовательской деятельности традиционно являются университеты [7]. Однако более распространена точка зрения, согласно которой научный потенциал российских университетов значительно уступает потенциалу академических институтов, поэтому передача академических институтов в структуру университетов, а также включение в состав РАН государственных университетов не являются целесообразным [7]. Вместо этого предлагается: активно развивать уже существующие формы интеграции, подводя их под соответствующую правовую базу; вводить новые прогрессивные формы интеграции; наращивать научный потенциал вузов. Данные шаги будут способствовать повышению эффективности интеграции вузовской науки в НИС. Как отмечается в работе заместителя директора Пензенского колледжа управления и промышленных технологий им. Е.Д. Басулина В.В. Землянского «Приоритетные задачи модернизации профессионального образования определяются необходимостью приведения содержания и технологий подготовки высококвалифицированных рабочих и специалистов среднего звена в соответствие с современными достижениями науки, техники, производства, инновационного развития экономики, а также потребностями общества и самой личности в высоком уровне социально-профессиональной мобильности и профессиональной компетентности» [1, с. 1]. Как видим, современные исследователи поднимают проблемы взаимосвязи науки и производства. Особенно актуальным в современных условиях становится вопрос о подготовке и трудоустройстве кадров технического профиля.

Изложение основного материала статьи. Чтобы изучить опыт реализации взаимодействия вузовской науки и производства в современных условиях, обратимся к публикациям исследователей.

Из работы Л.А. Тумма старшего преподавателя кафедры информационных и технических систем Лесосибирского филиала Сибирского государственного технологического университета, мы видим, что «кардинальным решением проблем, связанных с повышением эффективности интеграции образовательной и производственной сферы является организация образовательных кластеров, обеспечивающих реальное решение важнейшей задачи профессиональной подготовки – индивидуально творческую подготовку рабочего в условиях реального производственного процесса» [6, с. 2]. Читая работу далее, можно видеть, что результатами опытно-экспериментальной работы, направленной на реализацию и организацию деятельности образовательного кластера стали: создание, совместно с работодателями аттестационной комиссии оценки качества подготовки выпускника; разработка видов заданий для государственной итоговой аттестации с учетом специфики работы предприятия; успешное прохождение учреждением аккредитации, что обеспечило 100% трудоустройство выпускников. К чему мы и стремимся.

Изучив материалы по истории развития колледжа ГГУ [3, с. 19-21], мы видим, что раньше подготовка рабочих и специалистов осуществлялась в подавляющем большинстве с учетом потребностей крупных предприятий, и каждый выпускник заранее знал, где и кем он будет работать. Сегодня уже практически невозможно заранее определить сферу деятельности выпускника колледжа. Скорее, он окажется не на крупном, а на малом предприятии, в кооперативе, на частной фирме. Но, кроме того, из-за складывающихся приоритетов развития рыночной экономики, он пойдет не в промышленность, а в сферу обслуживания.

Основная задача образовательных учреждений среднего профессионального образования – подготовка рабочих кадров и специалистов, отвечающих запросам регионального и отраслевого рынков труда. Поэтому в настоящее время, нам необходимо на базе колледжа Гжельского государственного университета и близлежащих керамических предприятий возобновить и усовершенствовать практику социального партнерства, которая и реализуется сегодня на базе образовательных кластеров.

Под социальным партнерством, нами понимается, особый тип взаимодействия образовательных учреждений со всеми субъектами рынками труда, территориальными органами управления, его институтами, учреждениями социума, общественными организациями, которые нацелены на максимальное согласование и реализацию интересов всех участников этого процесса.

Поэтому особенности социального партнерства в Гжельском колледже обусловлены поиском дополнительных возможностей для повышения востребованности выпускников, улучшения условий (материальных, финансовых, организационных, кадровых, педагогических, социально-психологических и др.) подготовки конкурентного специалиста и дальнейшего гарантированного трудоустройства.

Данная практика имела место в советские времена, с перестройкой нашего государства она была утрачена. В связи с этим главной проблемой нашей страны, конкретно для наших выпускников технологического отделения колледжа Гжельского государственного университета остается – прохождение преддипломной практики на производстве и последующего трудоустройства. Чрезвычайно важно понять актуальность вопроса трудоустройства молодежи, так как безработная молодежь на улице – большая социальная опасность. Хотя керамические предприятия сейчас находятся в стадии дефицита высококвалифицированных специалистов среднего звена, но связь партнерства отсутствует. Исследователи данной проблемы отмечают следующие важные проблемы:

- низкий уровень подготовки кадров;
- несовершенство механизмов социального партнерства образовательных учреждений и работодателей;
- отсутствие целевых направлений от предприятий, для учащихся школ;
- отсутствие преддипломных практик на производствах;
- недостаточно развита система независимой оценки качества подготовки специалистов со стороны работодателей [1, с. 2].

В колледже Гжельского государственного университета ситуация аналогичная, и решить эти проблемы мы можем только развивая социальное партнерство учреждений среднего профессионального образования промышленных предприятий.

Рассматривая эти проблемы, подготовки компетентных специалистов технического профиля и его трудоустройства, колледж выступает, как многоуровневое, многопрофильное и многофункциональное образовательное учреждение среднего профессионального образования, это та самая площадка для реализации широкого спектра образовательных программ и образовательных кластеров.

Кластер, или промышленная группа, – это группа географически соседствующих взаимосвязанных компаний и связанных с ними организаций, действующих в определенной сфере, характеризующихся общностью деятельности и взаимодополняющих друг друга [5, с. 3]. Здесь уместно вспомнить тезис о непрерывном образовании как общественно-историческом процессе. В разные времена и в разных формах знания передавались от поколения к поколению. Этот процесс непрерывен и бесконечен.

В 70-80 годы, в нашей стране складывались новые на тот момент организационные формы профессионального образования. Создавался принципиально новый тип учебного заведения – полифункциональный региональный профессиональный комплекс (центр) по подготовке, переподготовке и повышению квалификации специалистов с разными (дифференцированными) сроками обучения и уровнями подготовки (образования).

Региональный комплекс брал на себя функции непрерывного обучения и образования. Он обеспечивал подготовку кадров по всем основным профессиям с учетом потребностей народного хозяйства и населения данного региона [3, с. 1].

В 1976 году на базе Гжельского художественно-промышленного колледжа был создан научно-производственный центр художественного воспитания детей и подростков «Гжель», в структуру которого входили детские сады, школы региона и сам колледж. Центр сохранял, развивал традиции гжельских умельцев, занимался эстетическим воспитанием детей.

В настоящее время этой работы, по технологическому направлению, мы не видим, но она необходима. Мы предлагаем подумать над этой проблемой, здраво оценить сложившеюся ситуацию, и может вместе с соседними керамическими предприятиями разработать программы образовательного кластера в Гжели.

Для этого необходим консенсус между деловыми и административными элитами региона в вопросе о необходимости развития кластера. Существует высокоэффективный способ стимулирования кластеров, который есть у администраций – это целевые программы.

Этот механизм стимулирует деловую активность работодателей, побуждая их формировать перспективную кадровую политику, инвестировать в развитие кадрового потенциала (инвестиции направляются в систему образования), позволяет четко сформулировать образовательные задачи, выстроить индивидуальные образовательные траектории.

Выводы. Подводя итог вышесказанному, отметим, что актуальная проблема трудоустройства выпускников технологического отделения колледжа может быть успешно решена на региональном уровне в рамках образовательного кластера. Для этого необходимо спроектировать модель непрерывной подготовки технологов керамического производства – «образовательный, производственный кластер». Создание данного кластера в регионе способствует не только трудоустройству выпускников колледжа, но и вложит вклад в государственный заказ – кадры для оборонных предприятий страны.

Также реализация данной программы будет способствовать переходу на качественно новый уровень подготовки и аттестации выпускников колледжа; формированию общих и профессиональных компетенций и навыков, обеспечивающих их конкурентоспособность и востребованность на рынке труда; развитию эффективной системы социального партнерства в сфере профессионального образования, что в свою очередь является мощным фактором его модернизации.

Проведя исследование, мы обосновали необходимость возобновления и усовершенствования социального партнерства в виде образовательного, производственного кластера, что и станет предметом изучения наших последующих работ.

Литература:

1. Землянский, В.В. Создание интегрированной учебно-производственной среды колледжа // Среднее профессиональное образование. 2010. – №7
2. Смирнов, И.П. Теория профессионального образования - М. – 2006
3. Савинков, Л.А. Совместная работа учебных заведений профессионального образования и центров занятости // Сборник тезисов докладов и выступлений участников научно-практической конференции. – 1993
4. Залялова, А.Г. Образовательный кластер в системе непрерывной подготовки педагогических кадров в республике Татарстан // Казанский педагогический журнал. 2010. – №1

5. Фатеев, В.С. Кластеры, кластерный подход и его использование как инструмента регулирования развития национальной и региональной экономики // Веснік Гродзенскага дзяржаўнага універсітэта імя Янкі Купалы. Серыя 5. Эканоміка. Сацыялогія. Біялогія. – 2012. – № 2 (131). – С. 40–50.
6. Тумма,Л.А. Организация образовательного кластера в учреждении начального профессионального образования (на примере специальных дисциплин) / Л.А. Тумма // Сибирский педагогический журнал. 2012. – №6.
7. Цигляев В. А. Теоретические основы интеграции вузовской науки в национальную инновационную систему [Электронный ресурс]: http://koet.syktsu.ru/vestnik/2011/2011-2/15/15.htm

УДК 37.013

доктор медицинских наук, профессор, ректор Кошель Владимир Иванович
ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный медицинский университет» (г. Ставрополь);
профессор кафедры биологии, доктор медицинских наук, профессор Ходжаян Анна Борисовна
ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный медицинский университет» (г. Ставрополь);
кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного Маяцкая Наталья Константиновна
ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный медицинский университет» (г. Ставрополь);
заведующая кафедрой биологии, кандидат медицинских наук, доцент Гевандова Маргарита Грантовна
ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный медицинский университет» (г. Ставрополь)

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ С ПРИМЕНЕНИЕМ АСИНХРОННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. Необходимым условием современного образования становится обучение с учетом потребностей и запросов обучающегося, его личности. Поиск и реализация инновационных подходов к обучению студентов актуализирует необходимость свободного выбора обучающимися индивидуальной образовательной траектории, без которой будет сложно получить ожидаемые результаты обучения. В современных условиях становится возможным индивидуализировать образовательный процесс с учетом способностей и интересов личности. Статья посвящена проблеме особенностей реализации индивидуальных образовательных траекторий с применением асинхронной организации учебного процесса. В работе дается характеристика синхронного образовательного процесса, рассматриваются разные аспекты асинхронной организации обучения, особое внимание уделяется сочетанию синхронной и асинхронной организаций обучения, организации самостоятельной работы студентов. Авторы статьи отмечают необходимость рекомендаций, раскрывающих возможности вариативных и индивидуальных учебных планов, программ обучения и дистанционного образовании, условия достижения положительных результатов при реализации индивидуальной образовательной траектории, указывают на необходимость организации индивидуальных образовательных траекторий студентов с учетом объективных и субъективных факторов.

Ключевые слова: индивидуальная образовательная траектория, индивидуализация образовательного процесса, синхронный образовательный процесс, асинхронная организация обучения, формы самостоятельной работы, контроль самостоятельной работы, индивидуально-ориентированная организация учебной деятельности.

Annotation. A prerequisite for modern education is learning, taking into account the needs and requirements of the student, his personality. The search and implementation of innovative approaches to teaching students actualizes the need for students to freely choose an individual educational path, without which it will be difficult to obtain the expected learning outcomes. In modern conditions it becomes possible to individualize the educational process, taking into account the abilities and interests of the individual. The article is devoted to the problem of the characteristics of the implementation of individual educational trajectories using asynchronous organization of the educational process. The paper describes the characteristics of a synchronous educational process, discusses various aspects of asynchronous organization of training, focuses on the combination of synchronous and asynchronous organizations of training, the organization of independent work of students. The authors of the article note the need for recommendations that reveal the possibilities of variable and individual curricula, programs of education and distance education, conditions for achieving positive results in the implementation of an individual educational trajectory, indicate the need to organize individual educational trajectories of students based on objective and subjective factors.

Keywords: individual educational trajectory, individualization of the educational process, synchronous educational process, asynchronous organization of training, forms of independent work, control of independent work, individually-oriented organization of educational activities.

Введение. Процесс обучения в высшей школе в последние годы значительно меняется под влиянием глобальных образовательных тенденций. Современное образование отличается непрерывностью и массовым характером, что становится его главным признаком. Новым качеством среди изменений становится уровневость. Необходимым условием становится обучение с учетом потребностей и запросов обучающегося, его личности. Успешность процесса обучения не представляется возможным без самораскрытия человека за счет активного изучения и обеспечения им возможностей познавательной деятельности.

Решить все вышеперечисленные проблемы можно только при условии поиска и реализации инновационных подходов к обучению студентов.

Изложение основного материала статьи. В современном мире, объединенном общими глобализационными тенденциями, прежде всего, необходимо научить студентов действовать и мыслить творчески и в то же время критически.

Для обеспечения развития нового образа мышления, порождающего новый стиль жизни будущих поколений необходимо изучать гражданскую и правовую культуры, обучать критическому и инновационному мышлению, социальным компетенциям и толерантному отношению, активному поиску новых знаний, творческой конкуренции [1].

При условии сформированности потребности поиска нестандартных ответов в учебной, практической и исследовательской деятельности возможно проявление скрытых ранее самостоятельности и творчества. Развивается профессионализм, компетентность, конкурентность, ответственность – личностные качества, без которых невозможны успешная жизнь и деятельность в современном мире.

Только при условии приобретения выпускником вуза общекультурных и профессиональных компетенций он может стать создателем инноваций и преемником мирового опыта, творцом жизни и носителем культуры в новом постиндустриальном обществе. То, что образование стало в последние годы одной из приоритетных сфер развития России, является признанием данного факта.

К сфере образования в последнее годы привлечено пристальное внимание не только общества, но и государства. Образовательная система страны подвергается радикальным изменениям, которые будут способствовать приобретению Россией определенной достойной ниши, места в новом изменяющемся глобальном мире.

Толчком для проектирования образовательного пространства вуза согласно новым веяниям, поиску новых принципов и подходов к его организации явился современный социальный заказ. Согласно ему современные специалисты, выпускающиеся из вузов, должны быть способны к самоопределению, успешной адаптации к постоянно меняющемуся социуму, умению сделать правильный выбор в нестабильных условиях. Реалии сегодняшнего дня таковы, что без свободного выбора обучающимися индивидуальной образовательной траектории будет сложно получить ожидаемые результаты реализации высшего образования в РФ, его модернизации. Благодаря многообразным видам и формам образовательных учреждений, современным программам становится возможным индивидуализировать образовательный процесс с учетом способностей и интересов личности. Обучение по индивидуальному учебному плану позволяет обеспечить социальную и профессиональную мобильность обучающихся и предоставить права для свободного развития личности [2].

Единообразие образовательного процесса отрицается сегодня на уровне государственной образовательной системы. В официальных документах, регламентирующих образовательную деятельность, большое внимание отводится рекомендациям, раскрывающим возможности вариативных и индивидуальных учебных планов, программ обучения и дистанционного образования.

В рамках индивидуальной поддержки, сопровождения обучающегося по индивидуальной образовательной траектории вводится должность куратора.

Под системой обучения по индивидуальной образовательной траектории предполагается условное выделение двух классов всех типов организации учебного процесса на синхронные и асинхронные, исходя из признака наличия или отсутствия общего для студентов и преподавателей расписания учебных занятий.

Категория «асинхронная организация обучения» рассматривается в нескольких аспектах. Прежде всего асинхронное обучение рассматривается в качестве формы организации учебного процесса, дающая возможность обучающемуся осваивать учебный материал вне занятий, которые устанавливаются расписанием. в удобное для него время[3]. Традиционно асинхронная организация в системе обучения учебного процесса применялась при дистанционном и заочном обучении. Студенту предлагалось работать с образовательной средой, созданной преподавателями предварительно в какой-либо форме. Практикой доказано что такой подход к асинхронной организации учебного процесса, не обеспечивает ее самодостаточность, поэтому обычно параллельно используется синхронная организация обучения.

С позиций другого подхода к пониманию сути асинхронного обучения его рассматривают в качестве синонима индивидуальной образовательной траектории. В этом случае для асинхронности характерны такие проявления содержания образования, как учет интересов личных профессиональных планов студентов, их индивидуализация в соответствии особенностями профессионального самоопределения.

Для синхронной организации обучения характерна одновременная деятельность по приобретению одинаковых знаний или навыков группы людей – студентов, преподавателей, работников деканата. Синхронная организация обучения осуществляется на основе расписания учебных занятий, общего для учащихся и преподавателей, которое составляется предварительно. Но и в этом случае процесс обучения студентов осуществляется не только в учебных группах (классах), но и в виде индивидуальных занятий и потоков. Для асинхронного обучения, осуществляемого между обучающими и обучаемыми, характерна задержка во времени.

В зависимости от реализации различных форм организации учебного процесса в синхронной его организации выделяются разные ее подтипы – групповой, индивидуально-ориентированный и поточно-групповой. Важным распространенным методическим типом синхронного обучения, применяемого в системе высшего образования, остаются лекции [4]. Но и эта традиционная форма подачи знаний значительно видоизменилась с процессом развития и использования информационных технологий.

Традиционный учебный процесс в высших учебных заведениях представляет собой синхронное обучение с использованием асинхронной организации отдельных форм работы, чередованием синхронных и асинхронных действий участников процесса (единое расписание занятий и индивидуальная научная работа). Синхронность проявляется в одновременном начале обучения (вступительные испытания, зачисление студентов), синхронности прохождения основных этапов обучения (расписание учебных занятий, сессии, практики, переводы с курса на курс), одновременном завершении обучения (итоговая государственная аттестация, выпуск). Если синхронное начало и окончание обучения определяется нормативными документами (Приказы министерства образования и науки РФ, ФГОС ВО, приказы по университету и др.), то синхронность прохождения основных этапов обучения определяется базовыми учебными планами и может регулироваться внутри факультета. Асинхронные формы работы используются в интервале между лекцией и экзаменом: чтение, самостоятельное изучение отдельных вопросов, подготовка к семинарам, практическим занятиям и лабораторным работам, выполнение индивидуальных заданий для самостоятельной работы, курсовых работ и выпускной квалификационной работы.

Современный синхронный образовательный процесс отличается индивидуально-ориентированной организацией учебной деятельности, которую принято считать своеобразным синтезом синхронного и асинхронного обучения. Студенты, которые обучаются по данной системе, имеют возможность на основе разработанных для них учебных планов создавать индивидуальные расписания учебных занятий. Обучающиеся по синхронной организации обучения могут широко пользоваться элементами асинхронной образовательной среды. Среди различных форм самостоятельной работы используются как классические, так

и современные формы, основанные на информационных технологиях и средствах дистанционного обучения. В то же время при асинхронном обучении используются элементы синхронного, примером тому может служить модель пирингового, или горизонтального обучения.

Классические формы самостоятельной работы связаны с использованием традиционных учебников и учебных пособий, вопросов к семинарским занятиям, тестовых заданий для самопроверки, учебно-методических комплексов.

Среди современных форм самостоятельной работы – интерактивные компьютерные учебные курсы, электронные учебники и учебные пособия, телевизионные курсы лекций на электронных носителях, тренажеры, контрольными тестами. Использование данных форм самостоятельной работы возможно при условии доступности вне учебного расписания для обучающихся кабинетов для самостоятельной работы, научных лабораторий, тренажеров, программ для контроля и тестирования, компьютерных классов, библиотек, цифровой среды.

Согласно требованиям ФГОС ВО, результатом обучения выступает набор разнообразных компетенций (общекультурных, профессиональных, специальных), сформированных у выпускника вуза. Возможность создания своей, сугубо индивидуальной образовательной траектории обучения позволяет студентам выработать такой набор профессиональных навыков и умений, который наиболее полно отвечает его профессиональным ожиданиям и соответствует его индивидуальным возможностям и потребностям. Несомненно, организация индивидуальных образовательных траекторий обучения требует большой организационной работы со стороны деканата.

Организация индивидуальных образовательных траекторий студентов должна проводиться с учетом объективных и субъективных факторов.

Анализ процесса реализации индивидуальных образовательных траекторий студентов позволил выделить две условных группы студентов очной формы обучения. К первой были отнесены студенты стационара без пропусков занятий. Во вторую вошли студенты, имеющие особые личные, семейные и прочие ситуации**,** влияющие на посещение занятий и являющиеся причиной пропусков. Данная группа была представлена, прежде всего, студентами, у которых возникли проблемы со здоровьем (хронические заболевания, нарушение опорно-двигательного аппарата, слуха и зрения). Особые семейные ситуации были связаны с наличием родителей-инвалидов, маленьких детей. Для студентов дневной формы обучения, имеющих перечисленные проблемы, были предложены индивидуальные образовательные траектории на необходимый промежуток времени, то есть данная группа не является постоянной, что отличает ее от обучающихся по заочной форме обучения. В основе формирования способов усвоения информации студентами преподаватели традиционно опираются на учение об индивидуальных стилях обучения, что позволяет достичь большей эффективности в результатах усвоения и оперирования информацией [5, 6].

Асинхронность проявляется по-разному при организации обучения в первой и второй группах. Студенты, которые обучаются по «традиционной форме», изучая отдельные учебные дисциплины, проходят обучение в рамках специально организованной самостоятельной работы. При этом студенты руководствуются расписанием работы библиотеки, компьютерного класса, кабинетов самостоятельной работы и графиками индивидуальных консультаций преподавателей.

Современными образовательными стандартами предусмотрено отведение на самостоятельную работу студентов более половины трудозатрат каждой из учебных дисциплин. Из практического опыта стала очевидна сложность методичного контроля самостоятельной работы выполнения даже при достаточном ее методическом обеспечении.

Решение этой проблемы возможно при условии обеспечения своей «зоны ответственности» каждого из субъектов образовательного процесса.

В обязанность деканата должно входить составление рабочего учебного плана, расписания занятий, консультаций преподавателя по проектированию, организация и контроль индивидуальной образовательной траектории обучающегося, контроль выполнения учебного плана.

Функцией преподавателей является разработка заданий для самостоятельной работы оценочных материалов, определение последовательности и правильности освоения необходимых компетенций. Он должен оказывать помощь студенту в проектировании индивидуальной образовательной траектории, ее организации, консультировать в выборе учебного материала, необходимого в определенный период обучения.

Педагогическое сопровождение, направленное на разрешение учебных и личных проблем, обеспечивает куратор.

При подготовке к лекциям, лабораторным, практическим и семинарским занятиям студенту необходимо освоить новые интерактивные средства работы с информацией. Без современных источников информации, Цифровой информационной среды невозможно пройти качественное тестирование, сдать экзамены, выполнить курсовую работу и написать выпускную квалификационную работу, пройти практику. В помощь студентам очного и заочного отделений разработаны пособия, предполагающие работу в дистанционном режиме, и учебно-методические комплексы. Руководствоваться в своей работе студент должен методическими рекомендациями по выполнению самостоятельной работы.

Выводы. Успешность проектирования индивидуальной образовательной траектории зависит от реализации принципов осознанности, личной ответственности, самостоятельности, корпоративности и др. Достижение положительных результатов при реализации индивидуальной образовательной траектории возможно при условии взаимодействия деканата, преподавателей, кураторов, заведующих кафедрами и отражении различных видов деятельности – ознакомительной, организационной, проектной, консультативной, контрольно-оценочной и педагогического сопровождения на протяжении всего периода обучения студентов.

Литература:

1. Виландеберг А.А., Шубина Н.Л. Новый учебный процесс: коротко о главном // С-Пб, С-Пб: Издательство РГГПУ им.А.И.Герцена, 2007

2. Михайлова Н.В. Особенности организации асинхронного обучения студентов вуза в электронной среде. – Омск: Вестник ОГУ. – №2 (138), февраль`2012

3. Манако, А.Ф. Управление знаниями обучаемого в дистанционном онлайновом курсе «BusinessEnglish» / А.Ф. Манако, Е.М. Синица, В.В. Манако // EducationalTechnology&Society. – 2001. – №4 (4).

4. Скиба Е. Средства синхронного и асинхронного электронного обучения [электронный ресурс] - Режим доступа – http://www.liveintnet.ru

5. Калинина, Е.А. Развитие индивидуального стиля учения студентов вуза: Автореферат дисс… канд. пед. наук / Е.А. Калинина. – Саратов, 2001. – 23 с.

6. Тарева, Е.Г. Теоретические основы и педагогическая технология формирования рационального стиля учебной деятельно сти у студентов университета: Автореферат дисс… док.пед. наук / Е.Г. Тарева. – Иркутск, 2002. – 317 с.

УДК 378.14

доктор педагогических наук, профессор Лешер Ольга Вениаминовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);
кандидат педагогических наук Кабирова Ольга Ришатовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск)

ФИЗКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА: СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье обоснована актуальность проблемы исследования социально-культурного аспекта физкультурного образования студентов технического вуза. Раскрыта содержательная сторона социально-культурного аспекта физического образования студентов университета с позиций ценностей, формируемых в процессе физкультурного образования.

Ключевые слова: физкультурное образование, социально-культурный аспект физического образования студентов вуза, компоненты социально-культурного физического образования студентов вуза.

Annotation. The article substantiates the relevance of the problem of studying the socio-cultural aspect of physical education education of students of a technical university. The content side of the socio-cultural aspect of physical education of university students from the standpoint of the values that are formed in the process of physical education is revealed.

Keywords: physical education, socio-cultural aspect of the physical education of university students, components of the socio-cultural physical education of university students.

Введение. Физическое развитие, физкультурное образование – атрибут социального развития личности студента, его вхождения в систему социальных отношений. Как общественное явление, физкультурное образование имеет свой предмет, понятийный аппарат, связи с системой общественных отношений, социализацией личности, включение ее в социальные процессы, происходящие в обществе [5].

Это позволяет вести речь о разработке социально-культурного аспекта проблем физкультурного образования.

В проводимом нами исследовании определены основные положения социально-культурного аспекта физкультурного образования студентов вуза представленные предпосылками разработанного аспекта и его структурными компонентами.

Это, прежде всего уточнение сущности особенностей социально-культурного аспекта физкультурного образования, выступающих в виде ценностей культуры отношений; включающей в себя нравственные, правовые и политические ценности, ценности отношений [5, 6].

В условиях образовательной среды вуза для студентов особое значение приобретает процесс формирования этих ценностей.

Формулировка цели статьи. Цель данной статьи заключается в уточнении содержания социально-культурного аспекта физического образования студентов технического вуза на основе имеющихся предпосылок, определение его компонентов.

Изложение основного материала статьи. Физкультурное образование, как продукт общественного развития имеет довольно сложную структуру, содержание, с учетом которых рассматриваются предмет изучения, явление, процесс, физкультурная деятельность.

В педагогике физкультурного образования разработаны также научные подходы как к содержанию, так и к процессу изучения данного аспекта, которые мы рассматриваем в контексте взаимосвязи педагогики и физкультурной деятельности студентов [5].

Физкультурное образование, как педагогический процесс - это социально-культурная деятельность, ее особенностью является осознанность, целенаправленность, подчиненная созданию ценностей для удовлетворения потребностей личности студента или социальной общности в сфере формирования культуры отношений [2].

Физкультурное образование как осознанная, созидательная человеческая деятельность носит социально-культурный характер, являясь по своей сущности социокультурной.

Таким образом, физкультурное образование студентов выступает как общественный продукт и имеет длительную историю своего становления. Любая человеческая деятельность, в т.ч. и физкультурная по своей сущности социально-культурна. Нами определены предпосылки социально-культурного аспекта физкультурной деятельности. Это, прежде всего, исторические предпосылки, выделенные нами в проведенном исследовании по данной проблеме [2].

Нами отмечалось, что физкультурное образование, его социально-культурный аспект, выступает как сложный феномен культуры, содержанием которой являются, прежде всего, действия, взаимодействие, отношения. Социально-культурный аспект физического образования имеет свои культурологические предпосылки, поскольку в процессе его реализации происходит присвоение ценностей культуры отношений, в т.ч. и физической культуры. Следовательно, актуализируется вопрос культуры нравственных, правовых, эстетических, политических отношений, т.е. социально-культурный аспект отношений.

Социально-культурный аспект физического образования является средством передачи, трансляции, обмена культурными ценностями в системе отношений, имеет свои информационные, трансляционные, ценностные, коммуникативные предпосылки.

Физическое образование, как процесс приобщения студентов вуза к ценностям физической культуры, носит целенаправленный характер. Это позволяет выделить управленческие предпосылки, что позволяет вести речь о педагогике управления физическим образованием [1].

Физическое образование студентов выступает как процесс инкультурации, личностного социофизкультурного образования студентов, что дает основание вести речь о личностных предпосылках физкультурного образования.

В словаре С.И.Ожегова отмечается, что образование происходит от слова «образ». Формирование человеческого образа рассматривается как результат непрерывной, систематической деятельности самой личности и ее взаимодействия с социально-культурным окружением, воздействия этого окружения на человека [7].

Физическое образование студентов вуза связано с социокультурными процессами, происходящими в обществе, в вузовской среде в которые они включены, в этом процессе происходит вхождение студентов в систему социальных отношений.

В данном контексте социальная культура (общественная культура отношений) выступает как физкультурно-образовательная ценность. В культурологии к ее содержанию относят: витальные (жизненные) ценности, включая саму жизнь, здоровье психическое и телесное, безопасность, благосостояние, физическое состояние человека, что выходит на физкультурное образование; социальные (общественные) ценности, отражающие социальное положение личности, ее статус, ориентированность на общественные ценности, что связано с социально-культурным аспектом физкультурного образования личности; политические ценности: свобода слова, гражданские права, законность, порядок, конституция, гражданский мир, что отражает политическое и юридическое положение личности в обществе; нравственные ценности (добро, верность, честность, долг, честь, дружба, патриотизм, порядочность, взаимопомощь, справедливость и др.), выступают содержанием социально-культурного аспекта физкультурного образования, в конечном счете, представляют нравственный облик человека; эстетические ценности, включая такие элементы социальной культуры, как красота, идеал, стиль, гармония, следование традициям, отражает культурный облик личности [3].

Приведенные ценности составляют содержательную сторону образования студентов вообще и социально-культурного аспекта физкультурного образования, в частности. Ядром социально-культурно образованной личности являются нравственные, правовые и политические ценности, прежде всего отношения (В.Н.Мясищев, А.А.Бодалев).

Физкультурно-образованного студента мы рассматриваем как личность, сформировавшую социально-культурный аспект этого образования, включившего социально-культурные ценности в структуру личности, руководствующегося ими в процессе физкультурного образования, а в дальнейшем, профессиональной деятельности.

Владение физкультурными ценностями П.Ф.Лесгафт относил к физическому образованию. Образно говоря, физкультурное образование личности - это культурное властвование над своим телом, умение культурно использовать его в своих интересах и интересах общества [4].

Можно утверждать, что формирование социально-культурного аспекта физкультурного образования выступает в процессуальном плане, как процесс приобщения студента к ценностям физической культуры, вхождение в мир социальных ценностей культуры отношений.

Социально-культурный аспект физкультурного образования имеет ряд структурных компонентов: содержательный (включая отдельные виды), организационный, методический, технологический и др.

Исследуя социально-культурный аспект физкультурного образования студентов вуза, мы, прежде всего, обращаемся к содержательной стороне физкультурного образования, отражающей ценностные отношения к людям, их культуре, поведению.

В физкультурном образовании важно не только знать и уметь, но и понимать ценность физического образования, в данном случае, социально-культурной сущности физкультурного образования [4].

Содержательно-процессуальная сторона социально-культурного аспекта физкультурного образования, как уже отмечалось один из компонентов процесса приобщения студента, прежде всего, к социально-культурным ценностям физкультурной деятельности. С этих позиций физкультурное образование выступает как процесс инкультурации, индивидуального осмысления и присвоения ценностей физической культуры, в частности ее социально-культурного аспекта. К содержанию инкультурации обучаемых в процессе физического образования исследователи относят культурное влияние, воздействие на общественном и личностном уровнях [3]. Мы рассматриваем инкультурацию как индивидуальный процесс социализации студентов.

Сам процесс инкультурации обучаемых включает в себя:

- развитие культуры общения, имеющего социально-культурную значимость;
- развитие самосознания и самопознания студентов, выступающие как рефлексивный процесс, что позволяет студентам контролировать свои поступки и отношения;
- включение студентов в процессе физкультурного образования в систему социально-культурной деятельности, связанной с развитием и реализацией творческих сил студента, формированием опыта культуры отношений в области данного вида образования.

Приобретение опыта социально-культурных отношений, один из компонентов социально-культурного аспекта физкультурного образования студентов, ведущих элементов их инкультурации. Опыт выступает базой развития личности обучаемых, ее готовности к разнообразной физкультурной деятельности в разных условиях.

В данном случае личность студента выступает как социокультурный феномен, развитие которой осуществляется на основе приобретения опыта, который в содержательном плане связан с формированием опыта культуры социальных отношений студентов в процессе физкультурного образования, с выполнением социальных ролей, включая формирование социально-культурного статуса студента в системе социально-культурных отношений; трансляцией социально-культурных ценностей подрастающим поколениям. Связь поколений мы рассматриваем как ведущий фактор формирования культуры социальных отношений студента.

Таким образом, формирование и развитие социально-культурного аспекта физкультурного образования студентов выступает как непрерывный процесс самосовершенствования, самообразования, развития его творческого потенциала.

Формирование социально-культурного аспекта физкультурного образования студента вуза, как показывают результаты исследования, связано с развитием его социокультурных потребностей, с ценностными ориентациями, с их выбором, что позволяет удовлетворить потребности обучаемого. Следовательно, процесс формирования социально-культурного аспекта физкультурного образования студента выступает как процесс успешной социализации студента.

Выводы. Содержательную основу социально-культурного аспекта физкультурного образования студентов вуза составляют предпосылки и компоненты данного аспекта, а также социально-культурные ценности, формируемые в процессе данного вида образования.

Литература:

1. Дуранов М.Е. Педагогика управления физическим образованием молодежи / Дуранов М.Е., Кабиров Р.Ф., Лешер О.В., Тарасов Е.В.; Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова. Магнитогорск, 1998. – 191 с.
2. Кабирова О.Р. Эстетическое воспитание студентов технического вуза средствами физической культуры / Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Магнитогорский государственный университет. Магнитогорск, 2007 – 174 с.
3. Кравченко А. И. Культурология Учебное пособие для вузов — 4-е изд — М Академический Проект, Трикста, 2003 — 496 с.
4. Лесгафт П.Ф. Руководство по физическому образованию детей школьного возраста // Лесгафт П.Ф. Избранные труды / Сост. И. Н.Решетень. - М.: ФиС, 1987.
5. Лешер О.В. Проблемы педагогики физического образования молодежи. Учебное пособие для спортивных педагогов / О.В. Лешер, Р.Ф. Кабиров, К.А. Матвийчук, М.Е. Дуранов.– Магнитогорск, 1997.– 174 с.
6. Лешер О.В. Формирование ценностного отношения студентов технического университета к математическому образованию на основе компетентностного подхода в процессе непрерывной профессиональной подготовки / О.В. Лешер, З.С. Акманова, Е.М. Гугина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2009. № 12. С. 77-85.
7. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. − 4-е изд., доп. − Москва: Азбуковник, 2000. – 940 с.

Педагогика

УДК: 37

студентка факультета дизайна, изящных искусств и медиа-технологий Назарова Юлия Андреевна
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
доцент, кандидат искусствоведения Карнаухова Вероника Александровна
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА КАК ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ

Аннотация. В статье представлен анализ возможных путей постижения педагогами-музыкантами проблематики, обусловленной образно-содержательной стороной художественных текстов. Исследование проводилось с целью выявления возможных образовательных стратегий, направленных на понимание и интерпретацию образных аспектов в различных видах творчества – музыкального, изобразительного, литературного. Особое внимание в статье уделяется проблеме связи дисциплин учебного плана педагогов-музыкантов, направленных на изучение художественного образа, с дальнейшей их профессиональной практикой в качестве педагогов детских образовательных учреждений.

Ключевые слова: художественный образ, художественный текст, образовательная стратегия, музыкальная педагогика, творчество, детское восприятие.

Annotation. The article presents the analysis of the possible ways of comprehension of the problems by teachers-musicians, caused by the figurative and content side of literary texts. The study was conducted to identify possible educational strategies aimed at understanding and interpretation of figurative aspects in various types of creativity – musical, visual, literary. Special attention is paid to the problem of connection of disciplines of the curriculum of teachers-musicians, aimed at the study of the artistic image, with their further professional practice as teachers of children's educational institutions.

Keywords: artistic image, artistic text, educational strategy, music pedagogy, creativity, children's perception.

Введение. Проблема интерпретации художественного образа и – шире – содержания произведения встает практически перед всеми, кто занимается каким-либо видом искусства, в том числе перед педагогами, чья деятельность нацелена на развитие детского художественного творчества. Разумеется, актуальна она и для педагогов-музыкантов, поэтому и самому понятию «художественный образ», и способам претворения его в музыкальном искусстве, других видах художественной практики уделяется большое внимание в процессе профессиональной, вузовской подготовки подобных специалистов. Одно из важных условий при этом – необходимость учесть спектр применения выпускников музыкально-педагогических вузов и факультетов. Он может быть достаточно широк: от преподавания школьных дисциплин, ведения различных факультативных творческих занятий до реализации в сфере дополнительного образования – в школах искусств, художественных кружках, студиях и проч. [5]. Данное обстоятельство заставляет задуматься о том, как оснастить будущего педагога-музыканта знаниями в разных сферах искусства, с углублением в закономерности искусства музыкального. Все вышеизложенное определяет актуальность избранной темы.

Изложение основного материала статьи. В контексте заявленной проблематики одной из ключевых дисциплин, имеющихся в учебном плане по направлению «Педагогическое образование» (Профиль «Музыка»), является дисциплина «Слово и образ в культуре». Как можно судить из названия, она предполагает изучение достаточно широкого круга вопросов, касающихся теории и истории культуры. В структуре профессиональной подготовки изучению этой дисциплины предшествуют: «Введение в основы исследовательской деятельности педагога-музыканта», «Зарубежная музыка в контексте европейской художественной культуры 17-19 вв.» и др. Параллельно с нею продолжается, например, изучение «Истории русской классической музыки». Таким образом, она соприкасается с целым рядом музыкально-исторических, культурологических дисциплин, предполагающих анализ и изучение различных теоретических и исторических аспектов музыкального искусства, исполнительства, музыкальной педагогики.

Трактовка этой дисциплины в условиях подготовки педагога-музыканта может быть широкой, но в задачи входит способность опираться на базу знаний, полученных при изучении предшествующих дисциплин, учитывать специфику музыкальной подготовки и – в то же время – восполнять пробелы подготовки культурологической. Представляется важным построить курс на синтезе истории и теории культуры (семиотики), истории искусства и литературоведения. На наш взгляд, ключевой в преподавании дисциплины становится терминологическая составляющая. Важно, чтобы с самого начала студенты получили точное и полное представление о трёх ключевых понятиях: «слове», «образе» и «культуре», а также о возможных контаминациях. Курс может быть выстроен как исторический, предполагающий трансформацию художественной образности и связанных с этим приёмов её воплощения, но при этом не следует упускать из виду и теоретических аспектов. В связи с этим необходимо разъяснить и специфические приёмы преломления образа – такие, как «метафора», «гротеск» и проч., связанные с ними жанрово-стилевые формы. Представляется целесообразным предлагать студентам в качестве самостоятельной работы чтение и конспектирование классических исследовательских текстов, связывающих внутри художественного целого понятия «образ», «слово», «культура» (возможна подготовка презентаций с использованием цитат данных текстов и показом их на семинарских занятиях). Имеются ввиду, например, работы о русской культуре Д. С. Лихачева, в частности, статья «Слово и сад» [3], книга Ю. М. Лотмана и его же цикл телевизионных лекций «Беседы о русской культуре» [4], книга П. Д. Волковой и цикл лекций «Мост над бездной» [2] и др.

Важной методической проблемой является также формирование стратегии практических, семинарских занятий по данной дисциплине, и здесь можно также придерживаться нескольких путей. Следуя одному из них, можно предложить студентам просмотр и анализ аудиовизуального образного ряда экранизаций русской литературной классики. Результатом могут стать письменные отзывы (более сложный вариант - рецензии) в формах эссе, презентаций, устных аналитических высказываний и дискуссий по поводу увиденного. В качестве примеров для анализа художественного текста с точки зрения воплощения образно-содержательной стороны используются также киноверсии известных отечественных опер и балетов (здесь представляется возможность связать материал, только что изученный в курсе, например, «Истории русской классической музыки» с материалом дисциплины «Слово и образ в культуре»). Заметим, что экранизации в этом случае предпочтительнее, нежели просто записи спектаклей: язык кино в сочетании с языком жестов, хореографической лексикой, музыкальными и визуальными ассоциациями, дает более разнообразную пищу для размышлений, рефлексий и высказываний. Возможен также второй путь, связывающий изучение указанной дисциплины, анализ образно-стилевых и жанровых аспектов искусства с практической деятельностью будущего педагога-музыканта. Таким путем может быть практикум, предполагающий представление работы с конкретным учеником над образной стороной того или иного музыкального произведения.

Работа над формированием понятия художественного образа начинается еще на этапе начального музыкального образования, поэтому крайне важна роль педагогов-музыкантов детских музыкальных школ и детских школ искусств на первых ступенях профессионального развития обучающихся. Введение понятия «образ» должно начинаться именно с первых шагов юного музыканта с целью воспитания в нём музыкальной грамотности и расширения границ его восприятия.

В настоящее время музыкальное воспитание является важным направлением в формировании духовной составляющей личности. Оно способствует не только осознанному восприятию искусства как такового в будущем, но и усвоению универсальных ценностей, погружая юного человека в мир гуманитарной культуры. Основные задачи музыкального воспитания и образования школьников – создание условий для приобщения учащихся к музыкальному искусству, развитие способности восприятия музыки во всём её многообразии, формирование высокого уровня эмоциональной отзывчивости и, как следствие, воспитание творчески и интеллектуально развитой личности.

Важно, чтобы начинающий исполнитель с первых занятий осознал, что музыка – особый, универсальный язык общения, но язык этот не столь конкретен, нежели язык литературный. Средства выразительности музыки, воздействуя на эмоциональную сферу человека, открывают безграничные возможности для проявления творческой инициативы, собственной интерпретации замысла музыкального произведения и выбора форм его воплощения.

Опираясь на интонационную теорию крупного отечественного музыковеда и педагога Б.В.Асафьева, можно отметить, что общение с искусством как таковым, так и только с музыкой отдельно, есть человеческая форма коммуникации: человек – художественный образ [1]. Художественный образ музыкальных произведений – понятие распространённое и общепринятое. Художественный образ – это форма познания и воплощения окружающей действительности в её индивидуальности при помощи выразительных средств музыкального языка.

При работе над созданием художественного образа музыканту необходимо претворить в своем исполнении эмоционально-образное содержание, заложенное в произведении композитором, но одновременно с этим привнести собственное прочтение музыкального материала, что придаст исполнению ещё большую убедительность и осмысленность.

Музыкально-художественные образы в исполнении учащегося – это одушевлённые, стремительно развивающиеся явления, с которыми он вступает в невербальный контакт. Как следствие, появляется необходимость в развитии в ученике оригинальности, самобытности исполнительной деятельности – умения интерпретировать произведение, находить и подвергать развитию художественные образы, самостоятельно подбирать приёмы для воплощения творческого замысла.

Выдающийся советский пианист и педагог Генрих Нейгауз, говоря о работе над художественным образом, настаивал на следующей диалектической триаде: «теза – музыка, антитеза – инструмент, синтез – исполнение. Музыка живёт внутри нас, в нашем мозгу, в нашем сознании, чувстве, воображении, её «местожительство» можно точно определить: это наш слух; инструмент существует вне нас, это частица объективного внешнего мира, которую надо познать, которой надо овладеть, чтобы подчинить её нашему внутреннему миру, нашей творческой воле» [7, с. 18]. Благодаря неординарности прочтения материала каждым музыкантом, неисчерпаемым исполнительским возможностям и единению исполнителя и инструмента возможно создание благоприятных условий для воплощения художественного образа.

Активизировать творческое воображение, красочно и убедительно донести до слушателей свои образные представления, ассоциации, чувства и эмоции – крайне непростая задача для исполнителя, как начинающего, так и имеющего музыкальный опыт. Пробудить фантазию, направить воображение в нужное русло, помочь грамотно оформить практическое воплощение задуманного учеником – вот важные аспекты работы педагога-музыканта. От уровня компетенции, знаний, оригинальности мышления, эмпатии и способности индивидуального подхода преподавателя зависит заинтересованность его подопечных.

Личность педагога играет определяющую роль в формировании необходимых профессиональных качеств у учащихся на всех этапах обучения. Задача педагога – создать максимально комфортную творческую, интеллектуальную среду на уроке, которая будет способствовать построению диалога. При работе над художественным образом педагогу-музыканту следует использовать различные подходы, которые будут выражаться в подборе форм и способов воздействия на ученика. Так педагог должен профессионально владеть техникой наглядного показа, словесного объяснения, сравнительного анализа, помогать полноценному восприятию ученика невербальными средствами (жестикуляция, мимика и т.п.).

Данные критерии необходимо использовать с учётом возрастных особенностей ребёнка, т.к. работа над художественным образом будет иметь свои характерные черты в разных возрастных группах в связи с различием ведущих видов деятельности, психических характеристик. Также педагогу-музыканту необходимо проводить исследование индивидуально-психологических свойств личности учащегося, что впоследствии создаёт «наиболее полное выявление индивидуальных способов развития, возможностей ребенка, укрепление его собственной активности, раскрытие неповторимости его личности» [12, с. 155].

Советский психолог и доктор педагогических наук Б.М. Теплов, исследуя феномен художественного восприятия, отмечал: «Художественное полноценное восприятие – это умение, которому необходимо учить и этому способствует расширение и укрепление знаний, представлений детей об окружающей действительности, развитие эмоциональной чувствительности, отзывчивости к прекрасному» [11, с. 36].

Говоря о художественной составляющей музыкального произведения, необходимо не забывать и о технической стороне исполнительства, т.к. некачественное, неаккуратное исполнение будет препятствовать созданию и восприятию образа. От конкретных способов и приёмов игры, их верного воспроизведения также зависит целостность и завершённость музыкального образа. Наглядно продемонстрировать это может педагог при помощи исполнительского показа, который, в свою очередь, должен отличаться высоким качеством воспроизведения, т.к. только в таком случае может являться верным ориентиром, образцом для ученика.

Воплощению художественного образа способствует теоретический анализ всех составляющих музыкальных сочинений: строения, т. е. формы, логики развития, кульминаций, гармонии, фактуры, голосоведения, тонального плана и т.д. Так, понимая неразрывность всех компонентов, музыкант сможет грамотно и уверенно объединить части в целое. Образное мышление, включение ассоциативного ряда, в свою очередь, помогут в понимании эмоционально-смысловой составляющей музыки. «Метод жизненных ассоциаций, а так же ассоциаций с другими произведениями искусства, но обязательно конкретных, наверняка доступных и понятных тем, кто тебя слушает, – один из самых действенных» [10, с. 16]. Именно поэтому педагогу-музыканту следует подбирать произведения, сопоставимые по сложности образной сферы с жизненным опытом обучающегося.

В свете данной проблематики необходимо обратить внимание на жанрово-стилевой анализ как инструмент («канал») формирования представлений о художественном образе, заключенном в музыкальном тексте. Конкретно – на ассоциации жанра с эпохой, временем (в качестве показательных примеров можно назвать жанр инструментальной миниатюры или элегии, которые в эпоху романтизма были отражением лирической, исповедальной природы, заключенной в музыке), национальной культурой (в этом отношении вспоминаются национальные танцы: итальянская тарантелла, испанское болеро, французский галантный менуэт, польская мазурка), обликом композитора (авторским словом в этом отношении можно назвать своего рода стилевые приметы, знаки того или иного композитора, например, наличие стиля вербункош, ладовых структур, присущих венгерской музыке в произведениях Листа, ладовой переменности в сочинениях Шопена, любовь к ориентальным интонациям, ритмам, мотивам в творчестве русских композиторов XIX века и т.д.). Об этом, в частности, размышляет Е. В. Назайкинский, отмечая, что «произведение является своеобразной фронтальной стороной для жанра и стиля. Ведь реально для слуха они проявляются только через произведение» [6, с. 6].

Выводы. Таким образом, работа над художественным образом должна быть детальной и всеобъемлющей. Способность педагога и ученика найти креативный подход к решению поставленных перед ними задач, заинтересованность и любовь к своему делу, раскрытие индивидуальности учащегося – вот важнейшие ориентиры при работе над художественным образом музыкального произведения.

Литература:

1. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. – Л.: Музыка, 1971. – 376 с.
2. Волкова П. Д. Мост через бездну. Кн. 3 / Паола Волкова. – М.: Зебра Е, 2014. – 240 с.
3. Лихачев Д. С. Слово и сад / Д. С. Лихачев // Русское искусство: от древности до авангарда. – СПб: Искусство-СПБ, 2009. – С. 303-327.
4. Лотман Ю. М. Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства (XVIII начало XIX века). – СПб., 1994. – 608 с.
5. Медведева Т.Ю. Возможности применения информационных технологий в процессе профессионального самоопределения будущего специалиста сферы искусства и культуры. [Электронный ресурс] / Т.Ю.Медведева, В.Б.Марик // Вестник Мининского университета. – 2015. - № 1. URL: http://www.mininuniver.ru/scientific/scientific_activities/vestnik/archive/1-9

6. Назайкинский Е. В. Стиль и жанр в музыке. – М.: Владос, 2003. –248 с.
7. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. М, 1982; 6-е изд. – М., 2000. – 234 с.
8. Нестьев И.В. Учитесь слушать музыку. – изд. 3-е. – М.: Музыка, 1987. –63 с.
9. Панкевич Г.И. Искусство музыки. – М.: Знание, 1987. –112 с.
10. Португалов К.П. Серьёзная музыка в школе: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1980. –144 с.
11. Теплов Б.М. Способности и одарённость // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – 1991. - № 1 (5). – 304 с.
12. Практическая психология образования; Учебное пособие 4-е изд. / Под редакцией И. В. Дубровиной – СПб.: Питер, 2004. – 592 с.

УДК 37.037

доцент Наталевич Лариса Федоровна
Иркутский национальный исследовательский технический университет (г. Иркутск);
доктор медицинских наук, доцент Колокольцев Михаил Михайлович
Иркутский национальный исследовательский технический университет (г. Иркутск)

АНТРОПОМЕТРИЧЕСКИЕ И ФИЗИОМЕТРИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЮНОШЕЙ III ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРУППЫ РАЗНЫХ ПРОФИЛЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

Аннотация. Представлены результаты антропометрических и физиометрических параметров студентов III функциональной группы (специальной медицинской группы) технического вуза Прибайкалья разных направлений профессиональной подготовки. Выявлены особенности антропометрических и физиометрических показателей юношей в зависимости от профиля обучения в университете. На занятиях физической культурой необходимо формирование профессионально значимых двигательных качеств будущего специалиста с учетом особенностей физического развития организма студентов.

Ключевые слова: физическая культура, студенты, III функциональная группа, физическое развитие.

Annotation. Results of anthropometrical and physiometric parameters of students of the III functional group (special medical group) of technical college of Baikal region of the different directions of vocational training are presented. Features of anthropometrical and physiometric indicators of young men depending on a training profile at the university are revealed. On occupations physical culture formation of professionally significant motive qualities of future expert taking into account features of physical development of an organism of students is necessary.

Keywords: physical culture, students, III functional group, physical development.

Введение. Снижение показателей здоровья молодежи в Российской Федерации в последние годы отмечают многие исследователи [3, 6, 10]. Установлено увеличение количества студентов вузов, отнесенных по состоянию здоровья для занятий физической культурой к III функциональной группе (специальная медицинская группа - СМГ) [7].

Отмечается, что причинами ухудшения состояния психосоматического и функционального здоровья молодежи являются социально-кризисные явления в современном обществе [1]. Играет роль влияние на здоровье человека неблагоприятных экологических факторов [8].

Недостаточный уровень знаний студентов основ здорового образа жизни может негативно отражаться на состоянии их здоровья [12]. Отрицательно сказывается на здоровье игнорирование роли физической культуры в молодежной среде [5].

Выполнение трудовых операций и их эффективность в значительной степени зависит от физического развития организма специалиста. Профессионально-прикладная физическая подготовка в вузе помогает корректировать характеристики физического развития студентов с учетом условий и характера предстоящей профессиональной деятельности [13].

Студенты вуза, относящиеся к III функциональной группе (СМГ), имеющие различные заболевания, для занятий физической культурой, посещают учебные занятия, программа которых предусматривает значительные ограничения физических нагрузок [10, 11]. В планировании учебного процесса по дисциплине «Физическая культура» важная роль отводится оценке физического развития студенческой молодежи [2]. Вместе с тем, в литературе не в полной мере отражен вопрос оценки физического развития студентов СМГ в зависимости от их направления обучения в высшей школе. Актуальность настоящего исследования связана с использованием полученных данных для коррекции занятий профессионально-прикладной физической подготовкой будущих специалистов.

Изложение основного материала статьи. Цель исследования. Оценить физическое развитие студентов III функциональной группы с учетом направлений профессиональной подготовки в вузе.

Материал и методы.

Участники: В исследовании принимали участие студенты 1-4 курсов (n=6606) технического (группа «А», n=4812), гуманитарного (группа «Б», n=924) и творческого (группа «В», n=870) направлений обучения в Иркутском национальном исследовательском техническом университете (ИРНИТУ). Для занятий физической культурой юноши по состоянию здоровья отнесены к III функциональной группе (специальная медицинская группа - СМГ). Возраст обследуемых колебался от 17 лет до 21 года.

Организация исследования: Мониторинговое наблюдение за физическим развитием студентов СМГ проводилось в течение 5 лет (2010- 2014 гг.) и включало в себя антропометрические измерения: соматометрия (длина и масса тела, окружность грудной клетки) и физиометрию (пробы с задержкой дыхания Штанге и Генче) [11].

В работе применяли стандартную антропометрическую методику В.В. Бунака (1941) [4]. Обследования проводились на основе принципов добровольности с соблюдением прав и свобод личности, гарантированных статьями 21 и 22 Конституции Российской Федерации. Выполненная работа не ущемляет права и не

подвергает опасности благополучие субъектов исследования в соответствии с этическими стандартами ответственного комитета по правам экспериментов Хельсинкской декларации 2008 года.

Полученные результаты работы обработаны статистическими методами с вычислением объема выборки (n), среднего значение (M – mediana), минимума, максимума, стандартного отклонения (σ – сигма), которая определяет границы однородной группы обследуемых и расчета стандартной ошибки.

С учетом нормального распределения изучаемых количественных признаков были использованы параметрические методы обработки полученного цифрового материала [9]. Различия определялись по параметрическому критерию Стьюдента и считались достоверными при уровне значимости P<0,05.

Результаты антропометрических и физиометрических исследований юношей СМГ 17-21 года в зависимости от направления подготовки в университете приведены в таблице.

Возрастное физическое развитие юношей разных направлений подготовки в вузе (M±m)

Возраст/ направление подготовки	Антропометрия			Физиометрия	
	Рост (см)	Вес (кг)	ОГК (см)	Проба Штанге (с)	Проба Генче (с)
17 лет («А»)	179,2±0,61	68,9±1,00	92,3±0,78	65,1±1,24	38,8±1,23
17 лет («Б»)	179,2±1,53	70,7±2,36	95,6±1,91	66,5±4,01	25,0±1,56
17 лет («В»)	-	-	-	-	-
P<0,05			**1-2**		**1-2**
18 лет («А»)	178,4±0,34	68,7±0,55	92,4±0,45	64,5±1,55	31,8±1,55
18 лет («Б»)	179,7±1,25	67,3±1,78	94,7±1,88	57,6±5,00	33,3±2,87
18 лет («В»)	182,4±1,36	66,8±2,33	92,2±1,54	77,3±3,43	46,0±2,32
P<0,05	**1-3**			**1-2; 1-3; 2-3**	**1-3; 2-3**
19 лет («А»)	178,7±0,39	69,8±0,80	92,6±0,49	67,3±1,86	36,8±1,78
19 лет («Б»)	179,7±2,02	67,3±2,17	94,7±1,47	57,6±2,55	33,3±2,53
19 лет («В»)	179,0±2,03	64,8±2,83	86,3±2,87	52,6±2,76	35,3±2,87
P<0,05		**1-3**	**1-2; 2-3**	**1-2; 1-3**	
20 лет («А»)	180,3±0,53	72,4±0,95	93,9±0,66	76,1±4,08	31,0±1,68
20 лет («Б»)	176,1±1,04	73,8±2,72	97,8±2,08	53,0±2,98	43,0±3,25
20 лет («В»)	182,5±2,32	65,5±2,18	95,0±1,67	43,0±4,09	42,0±3,64
P<0,05	**1-2; 2-3**	**1-3; 2-3**	**1-2**	**1-2; 1-3; 2-3**	**1-2; 1-3**
21 год («А»)	176,7±0,51	68,9±0,86	92,7±0,71	61,3±2,78	30,9±2,54
21 год («Б»)	175,8±1,77	59,8±2,81	86,5±1,86	68,2±3,07	23,4±3,65
21 год («В»)	178,0±1,14	62,9±2,85	89,6±1,69	60,4±3,24	45,5±4,71
P<0,05		**1-2;1-3**	**1-2; 1-3**	**2-3**	**1-2; 1-3; 2-3**

Примечание: – А - техническое, Б - гуманитарное, В - творческое направление подготовки студентов в вузе

В возрасте 17, 19 лет и 21 год у юношей всех направлений подготовки нет достоверных различий (P>0,05) в показателе длины тела. В возрасте 18 лет достоверные отличия отмечены между студентами технического и творческого направления обучения. Наибольшее значение длины тела установлено у 18 летних юношей творческого профиля, а наименьшее у представителей технических специальностей. В 20 лет наблюдаются различия (P<0,05) в длине тела студентов технических и гуманитарных, гуманитарных и творческих направлений подготовки в вузе.

Самыми высокими оказались юноши творческой (182,5±2,32 см) и технической (180,3±0,53 см) специальностей, а самые низкие студенты гуманитарной подготовки (176,1±1,04 см). Разница в длине тела между ними составила 6,4 и 4,2 см соответственно.

Достоверные (P<0,05) различия массы тела наблюдаются у 19-летних юношей (между группами «А» и «В»), 20-летних студентов (между группами «А» и «В», «Б» и «В») и 21-летних (между группами «А» и «Б», А» и «В»), Наибольшая масса тела регистрируется у юношей в возрате 20 лет гуманитарной подготовки (73,8±2,72 кг), а наименьший – у 21-летних студентов (59,8±2,81 кг) этого же профиля подготовки. Разница массы тела студентов в этих возрастных группах составляет 14,0 кг.

Между группами «А» и «Б» отмечаются достоверные (P<0,05) различия в значениях показателя окружности грудной клетки (ОГК) у юношей 17 лет. Наибольшее среднее значение ОГК (95,6±1,91 см) выявлено у студентов гуманитарного, а наименьшее (92,3±0,78 см) – у юношей технического направления подготовки. У 19-летних студентов достоверные отличия регистрируются между группами «А» и «Б», «Б» и «В», у 20-летних между группами «А» и «Б», у 21-летних между профилями «А» и «Б», «А» и «В». Наибольшая ОГК регистрируется у юношей в возрате 20 лет гуманитарной подготовки (97,8±2,08 см), а наименьшая – у 19-летних студентов (86,3±2,87 см) творческого профиля подготовки.

При анализе результатов проведения пробы Штанге установлено, что у обследованных в 17 лет достоверных различий не регистрируется. В 18 лет у студентов различия (P<0,05) наблюдаются между группами «А» и «Б», А» и «В», «Б» и «В». В этом возрасте юноши творческих специальностей могут дольше задерживать дыхание - 77,3±3,43 с, а студенты технического направления показывают время меньше на 19,8% – 64,5±1,55 с.

У 19 -летних юношей наблюдаются различия (P<0,05) между «А» и «Б», А» и «В» группами. У 20-летних студентов достоверные отличия выявлены между группами «А» и «Б», А» и «В», «Б» и «В». Наибольшее время задержки дыхания на вдохе показывают студенты 20-ти лет технического (67,3±1,86 с), а

наименьшее – творческого профилей подготовки (52,6±2,76 с). В 21 год достоверные отличия имеются у юношей между группами «Б» и «В».

Наибольшее время задержки дыхания на вдохе показывают 18-летние юноши творческого профиля обучения (77,3±3,43 с), а наименьшее – 20-летние студенты того же профиля (43,0±4,09 с).

Анализ результатов проведения пробы Генче показал, что есть различия между группами 17-летних студентов «А» и «Б» (P<0,05). Наибольшее время задержки дыхания на выдохе показывают юноши технических (38,8±1,23 с), а наименьшее – гуманитарных (25,0±1,56 с) специальностей.

Юноши творческих специальностей в 18-летнем возрасте могут задерживать дыхание на 14,2 сек дольше (46,0±2,32 с), чем студенты, занимающиеся технической подготовкой, и на 12,7 сек, чем юноши гуманитарных специальностей. Достоверное различие наблюдаются между группами «А» и «В», «Б» и «В» у 18 -летних студентов (P<0,05).

Результаты пробы Генче у 19- летних студентов не выявили достоверных различий между показателями.

Двадцатилетние студенты гуманитарных специальностей на 12 сек дольше (43,0±3,25 с) могут задерживать дыхание на выдохе, чем юноши технического профиля обучения. В 20 лет значимое различие показателей пробы Генче наблюдается между группами студентов «А» и «Б», «А» и «В» (P<0,05). Время задержки дыхания у юношей в возрасте 21 год составило 30,9±2,54 с в группе «А», 23,4±3,65 с в группе «Б», 45,5±4,71 с в группе «В».

В этом возрасте показатели пробы Генче у студентов гуманитарного направления обучения на 94,4% ниже, чем у юношей творческого и на 47,2% технического профиля обучения (P<0,05).

Полученные данные по особенностям физического развития юношей разных профилей обучения необходимо учитывать преподавателям при планировании занятий физической культурой в вузе. Необходимо формировать профессионально значимые двигательные качества будущего специалиста с учетом особенностей антропометрических и физиометрических показателей организма студентов.

Выводы:

1. У юношей в возрасте 17–21 год всех трех направлений профессиональной подготовки достоверное различия в показателях длины тела зарегистрировано в возрасте 18 лет (между группами «А» и «В») и 20 лет (между группами «А» и «Б», «Б» и «В»). Наиболее рослыми оказались студенты в возрасте 20 лет творческого направления обучения. Меньшую массу тела (59,8±2,81 кг) имеют юноши гуманитарного профиля обучения в возрасте 21 год, самый большой вес (73,8±2,72 кг) оказался у 20 -летних студентов того же направления.

Во всех возрастах студентов, за исключением 19-летних, в значениях показателей ОГК юношей различных профилей обучения имеется достоверное отличие. Наименьшую ОГК (86,3±2,87см) имеют 19-летние юноши творческого направления, а наибольшую (97,8±2,08 см) 20-летние представители гуманитарного профиля обучения.

2. В пробе Штанге наибольшее время задержки дыхания на вдохе (77,3±3,43 с) отмечается у 18-летних юношей творческого направления обучения, а наименьшее время (43,0±4,09 с) регистрируется у студентов того же профиля в возрасте 20 лет.

В пробе Генче наибольшее время задержки дыхания на выдохе (46,0±2,32 с) показали 18-летние студенты творческих специальностей, а наименьшее (23,4±3,65 с) 21-летние студенты гуманитарного направления обучения.

3. Полученные данные свидетельствуют о существенных отличиях в антропометрических и физиометрических показателях организма юношей, обучающихся на различных специальностях.

4. Учебные программы по профессионально-прикладной физической подготовке в вузе должны учитывать особенности формирования профессионально необходимых физических качеств будущего специалиста в контексте физического развития организма студентов.

Литература:

1. Ашастин Б.В. Дискурсивный подход к исследованию некоторых аспектов здоровьесбережения современной молодежи / Б.В.Ашастин // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2018. – № 9 (163). – С. 41-45.

2. Бартновская Л.А. Оздоровительно-прикладная технология физического развития студенток специальной медицинской группы / Л. А.Бартновская, М.Д.Кудрявцев, В.М.Кравченко, С.С.Ермаков, А. Ю.Осипов, И.Е. Крамида // Физическое воспитание студентов. 2017. № 1. С. 4−9. doi:10.15561/20755279.2017.0101.

3. Блинков С.Н. Анализ мониторинга физической подготовленности студентов в период учебного года / С.Н. Блинков // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2015. – № 6. – С. 60-62.

4. Бунак В.В. Антропометрия. / В.В.Бунак – М.: Наркомпрос РСФСР, 1941. – 368 с.

5. Ермаков С.С. Особенности мотивации студентов к применению индивидуальных программ физической самоподготовки / С.С.Ермаков, С.Н.Иващенко, В.В.Гузов // Физическое воспитание студентов. 2012. № 4. С. 59–61.

6.Климов И.А. Комплексная оценка физического состояния студентов / И.А. Климов, Н.В. Мищенко // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2016. - № 1-1. С. 17-22.

7. Коняева М. А. Значимость профессионально-прикладной физической культуры в структуре здоровьесберегающих компетенций студентов музыкальных вузов / М. А.Коняева // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2018. – № 7 (161). – С. 120-126.

8. Рахманин Ю.А. Окружающая среда и здоровье: приоритеты профилактической медицины / Ю.А. Рахманин, Р.И. Михайлова // Гигиена и санитария. 2014. - № 5. - С. 5-10.

9. Реброва О.Ю. Статистический анализ медицинских данных. Применение пакета прикладных программ STATISTICA. М.: МедиаСфера, 2002. 305 с.

10. Третьякова Н.В. Теоретические аспекты управления качеством здоровьесберегающей деятельности в образовательных учреждениях: монография / Н.В.Третьякова; под науч. ред. В.А.Федорова. – Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2013. 128 с.

11. Физическое развитие и физическая подготовленность студентов третьей функциональной группы здоровья НИ ИрГТУ / Е.П. Игнатьева, М.М. Колокольцев, В.Ю. Лебединский [и др.] / под ред. проф. В.Ю. Лебединского. – Иркутск: Изд-во ИрГТУ, 2014. - 204 с.

12. Халилова А.Ф., Хуснутдинова Р.Г., Ахметвалеева Э.Т. Представления студентов технического вуза о здоровом образе жизни и его развитии в процессе занятий физической культурой / А.Ф Халилова, Р.Г.Хуснутдинова, Э.Т.Ахметвалеева // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2018. – № 6 (160). – С. 264-267.

13. Шестерова Л.Е. Организация процесса физического воспитания на основе углубленного курса профессионально-прикладной физической подготовки студентов транспортных специальностей технических высших учебных заведений / Л.Е.Шестерова, Н.В. Чухланцева // Физическое воспитание студентов. 2010. № 3. С. 132 – 134.

Педагогика

УДК 372

ассистент Нуриева Алеся Радиевна
Елабужский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга);
студент Вагизова Алия Минсуровна
Елабужский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)

ПРОСВЕТИТЕЛЬ ТОКТОГУЛ САТЫЛГАНОВ О ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению роли творчества Токтогула Сатылганова в воспитании детей. Изучены поэтические песни, поучительные наставления акына-сказителя. Авторы подчеркивают, что просветитель в своем творчестве охватывал все направления воспитания: семейное, трудовое, патриотическое, интернациональное, нравственное, умственное воспитание и воспитание культуры. Особо прослеживаются наставления о любви к своему народу, к Родине, призыв быть гуманными к народу, к родителям, близким.

Ключевые слова: Акын-сказитель, педагогическая теория, воспитание, труд, нравственность, семья, народ, уважение, просветитель.

Annotation. This study is devoted to the study of the role of creativity Toktogul Satylganov in the education of children. Studied poetic song, the enlightening instruction of the bard-the storyteller. The authors emphasize that the educator in his work covered all areas of education: family, labor, Patriotic, international, moral, mental education and culture. Especially traced instructions about love for his people, to the Motherland, called to be humane to the people, to parents, relatives.

Keyword: Akin-storyteller, pedagogical theory, education, work, morality, family, people, respect, educator.

Введение. Просветитель Токтогул Сатылганов занимался над совершенствованием общественно-педагогической теории второй половины XIX в. В своей просветительской деятельности Токтогул пропагандировал концепцию воспитания среди киргизов как акын-сказитель. Даже в кочевых условиях жизни он распространял от села к селу, от кочевья к кочевью свои непринужденные песни, так Сатылганов подбадривал, заставил почувствовать гордость и вызвал чувство любви и уважения к народу. Он сохранился в истории киргизской общественно-педагогической мысли как муза борьбы народа против социального и национального угнетения, как агитатор теории гуманизма.

Просветитель в своих песнях, стихах, наставлениях обращался к народу о проблемах воспитании. Считал, что дети должны расти добрыми, отзывчивыми, готовыми помочь народу. В развитии детей полагал, что предрасположенность к труду - это и есть благо его будущего, благо народа.

Изложение основного материала статьи. В педагогических наследиях многих просветителей прослеживается забота о будущем поколении**,** о воспитании достойного человека**.** В трудах Токтогула прослеживается идея воспитания молодежи через любовь к Родине и своему народу. Он дорожил своей Родиной не только из-за райских пастбищ, вечно белеющими снежными горами, а за то, что там жил народ, который сам создавал свою прекрасную жизнь.

В произведениях как «Здравствуй, желанный народ», «Если крепко сплочен народ», «Взгляни на мой народ» Токтогул воспевал чувство любви к народу. Будущему поколению он подсказал:

Признак плохого человека –
Заботиться лишь о себе,
Признак хорошего человека –
Гореть в заботах о народе [4, с. 66].

Во времена сибирской ссылки Сатылганов Токтогул начал обращать внимание на состояние народов России, которые были лишены прав, и понимал, что надо укрепить их отношения дружбой. Просветитель называл русский народ боорукер эл, т.е. добрым, сердечным, отзывчивым. В стихотворении «Знать желание друга» он говорил: «Клад науки у русских» - так он призывал свой народ взяться за эту науку. Токтогул понимал возможность избавления киргизского народа от средневековой отсталости с помощью изучения русского языка, дружбы с русским народом, и в присоединении через них к прогрессивной культуре.

Распространение Токтогулом теории дружбы народов оказало огромное влияние на воспитание молодого поколения. На основе этой идеи воспитывалось чувство любви и уважения к русскому народу, языку и национальной культуре.

Основой воспитания Токтогул считал предрасположенность к труду во благо своему народу. С особой силой он подчеркивал: «Трудиться с молодости и нравиться народу – большое наслаждение». Сатылганов отмечал, ценность труда состоит не в личном благополучии, а в преуспевании народа.

Возможности трудового воспитания прослеживаются во многочисленных поэтических песнях, поучительных наставлениях Токтогула. Он акцентировал внимание на то, что физический труд благотворно сказывается на здоровье индивида, помогая ему при познании жизни, а также способствует формированию нравственных качеств человека.

Просветитель киргизского народа обращал внимание и на методы трудового воспитания. Он считал, что трудовое воспитание должно осуществляться через учения, личного примера и конечно же с помощью

организации трудовой деятельности учащихся. Только практика вдохновляет детей и воспитывает любовь к делу.

На примере предыдущего поколения учащиеся усваивают предмет и навыки труда. Просветитель полагал что, трудовое воспитание – это главное средство при становлении личности.

Сатылганов придавал большое значение в процессе развития учащихся умственному воспитанию. Выше всего он оценивал стремление человека к овладению знаниями. «Человеку, пока он жив, мало знать тысячи ранее неизвестного», - писал Токтогул.

Таким образом, он призывал молодое поколение не довольствоваться достигнутым, а стремиться к постижению новых знаний. Народный акын тонко рассматривал значительное влияние знаний на человека. Умение, по его мнению, возвышают, и стимулирует людей. Он призывал взаимодействию в овладении знаниями.

Просвещенность должна приносить пользу народу, считал акын. Он понимал что, обучение детей в непонятном для них языке ни даст результатов. Считал, что надо обратить внимание на необходимость преподавания в русском языке:

Проснись, мой народ, изучи грамоту,
Источник знания у русских,
Постарайся с малых лет
Овладеть русским языком.

Песни-наставления Токтогула узнавали все слои населения. В марте 1905г. киргизы написали письмо главному инспектору народных училищ с требованием обучать их детей русскому языку и грамотности. Токтогул понимал, что именно передовые представители русского народа поддержали в Киргизии идею умственного воспитания и культуры. Всеми доступными средствами он выступал против врагов просвещения:

Что стращаете, вы народ
Побасенками про свет?
Что о рае трещите вы,
Точно этот рай увидеть
Удалось воочию вам?

В произведениях просветителя прослеживается и проблема нравственного воспитания. Он выдвинул на первый план правдивость, честность, дружелюбность, смелость и решительность учащихся. Токтогул призывал молодое поколение к честности. Тогда «не только киргизы, но и другие народы будут тебя уважать», – писал он [4, с. 88].

Он требовал от своего народа не падать духом, достигнуть поставленных целей, быть доблестным и стремиться к познанию мира. Большое значение он придавал к дружелюбию. Дружба, считал Токтогул, требует взаимного уважения и поддержки, преданности и искренности. Эти мысли ярко выражены в словах:

Люби друзей, чтоб ваш союз
Не омрачала ссоры тень,
Случайным ссорам вопреки,
Учитесь друг друга уважать.

В своих произведения певец надсмехался над высокомерием, хвастливостью и другими недостатками людей.

Токтогул в своем творчестве обращал внимание и на семейное воспитание. Главная мысль в педагогических теориях акына – это освобождение женщин от жестоких обычаев прошлого. Он испытывает искреннюю любовь и уважение к женщине-матери. В семейном воспитании главное место занимает пример родителей, в особенности матери, считал Сатылганов. От воспитания матери зависит судьба человека, судьба всего народа.

Что касается самого Тактогула, он проявлял огромное уважение и любовь к своей матери. Как учитель, внушал учащимся, что нужно по достоинству оценить женщин, уважать и никогда их не оскорблять. Его беспокоило униженное положение женщин в обществе, и выступал за равноправие и непринужденный брак. В свое время Токтогул одобрял освобождение девушек от неравноправного общества. Его песни в основном способствовали воспитанию девушек, учили их познавать мир, присоединяться к общественной деятельности.

Анализируя педагогическую деятельность можно заметить, что в основу его работ легло эстетическое воспитание. «В жизни прекрасное неисчерпаемо», – писал он [2, с. 77]. Токтогул понимал великолепие человека в его поведении, отношении к окружающим и в его делах. Красота в каждом отдельном человеке проявляется по-разному. Для Тактогула красота – это жизнь, где раскрывается все возможности человека и физические, и духовные. При эстетическом воспитании отдельную роль играет и окружающая среда: красота гор, лесов, пастбищ родного края. Акын учил детей ценить и любить эту красоту, передав им богатыми красками природу родного края. Он призывал их видеть, творить прекрасное в своих действиях.

Выводы. Токтогул Сатылганов не является профессиональным педагогом. Но значительные его высказывания, которые касаются трудового, эстетического воспитания имеют огромное значение в формировании у детей нравственных качеств, оставаясь актуальными и в наше время. Идеи воспитания Токтогула Сатылганова носят значительную воспитательную ценность.

Таким образом, популярность Тотогула Сатылганова переступила границы Киргизии, и его произведения изучают все народы России.

Литература:

1. Акыны. Акыны Киргизии в переводах Марка Ватагина. - Бишкек: Адабият, 1991. – 220 с.

2. Аманалиев Б. Общественно-политические и философские идеи Токтогула и Тоголока Молдо (дооктябрьский период). – Фрунзе: Киргизгосиздат, 1988. - 228 с.

3. Имаева Н. Идеи воспитания в творческом наследии Токтогула. - Фрунзе: Мектеп, 1971. - 126 с.

4. Кыдырбаева Р. З. Токтогул Сатылганов: Науч.-попул. биогр. очерк. - Фрунзе: Илим, 1989. - 144 с.

5. Токтогул Сатылганов. Избранные произведения / Пер. с киргиз. - Фрунзе: Киргизгосиздат, 1986. – 108 с.

6. Токтогул Сатылганов. Певца послушай, молодёжь: Стихи / Переводы: Для сред. и старш. шк. возраста. - Фрунзе: Адабият. 1989. - 64 с.

7. Токтогул Сатылганов. https://www.skachatreferat.ru/referaty
8. Топурагу алтын Токтогул. https://toktogul.wordpress.com/2013/10/

УДК 372.21

ассистент Нуриева Алеся Радиевна
Елабужский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга);
кандидат педагогических наук, доцент Газизова Фарида Самигулловна
Елабужский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга);
кандидат психологических наук, доцент Галич Татьяна Николаевна
Елабужский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)

АРТ-ТЕРАПИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматривается проблема влияния арт-терапии на развитие детей дошкольного возраста. Авторы отмечают положительную роль коррекционно-развивающих занятий в реализации данной терапии. Анализируются занятия с использованием арт-терапии в детских дошкольных образовательных учреждениях г. Елабуги. Игровые занятия помогают формированию у ребенка направленности к остальным детям, сверстникам и интереса к нему. Авторы рекомендуют проведение таких занятий для всех категорий детей: одарённых, с ограниченными возможностями здоровья, так и детям, не имеющим проблем со здоровьем.

Ключевые слова: Арт-терапия, чувство, самопознание, саморегуляция, самооценка, творчество, деятельность, дошкольный возраст, эмоционально-волевая сфера, интеллект, личность, развитие, воспитание, индивидуальность, личностно-ориентированный.

Annotation. The article deals with the problem of the influence of art therapy on the development of preschool children. The authors note the positive role of correctional and developmental activities in the implementation of this therapy. The classes with the use of art therapy in preschool educational institutions of Elabuga are analyzed. Game classes help to form the child's orientation to other children, peers and interest in him. The authors recommend conducting such classes for all categories of children: gifted, with disabilities, and children who do not have health problems.

Keywords: Art therapy, feeling, self-knowledge, self-regulation, self-esteem, creativity, activity, preschool age, emotional and volitional sphere, intelligence, personality, development, education, individuality, personality-oriented.

Введение. Термин «арт-терапия» - молодой термин в нашей системе образования. С английского языка это понятие означает «лечение, основанное на упражнениях художественным творчеством».

На современном этапе запросы, потребности в области образования иные. Сегодня потребности общества построены не на формирование ЗУН, а на развитие ребенка. Исходя из этого, арт-терапевтические занятия особо актуальны.

Сущность таких занятий заключается не в обучении рисованию, а в том, что дети через различные техники, используя специально подобранные психологом материалы, получают возможность самопознания, самооценки, самовыражения.

Арт-терапия повышает процесс коммуникации для стеснительных, закрытых, не умеющих общаться со сверстниками детей, для ребенка создаются положительные условия для успешной саморегуляции, влияет на осознание детьми своих переживаний, чувств.

Изложение основного материала статьи. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста значимая и основополагающая для всего последующего онтогенеза проблема. Практика показывает, что использование арт-терапии в различных её формах для детей дошкольного возраста способствует плодотворному решению данной проблемы. Арт-терапия оказывает позитивное влияние на разностороннее развитие дошкольника: на их интеллектуальную и на эмоционально-волевую сферы [9, с. 27].

Коррекционно-развивающие занятия арт-терапией развивают способность самовыражения и самопознания ребёнка. Этим гармонизируют его личность в целом.

В методических рекомендациях по использованию арт-терапии, особо подчеркивается гармонизация и развития личности детей дошкольного возраста через развитие способности самовыражения и самопознания Это возможно, если на занятиях организовано создание эстетических продуктов, в которых выражены чувства, переживания и способности детей [14, с. 38].

На занятиях с использованием арт-терапии решаются задачи гармонизации личности через эмоциональное отреагирование, которое в свою очередь повышает процесс коммуникации для стеснительных, закрытых, не умеющих общаться со сверстниками детей; для ребенка создаются положительные условия для успешной саморегуляции, также арт-терапия влияет на осознание детьми своих переживаний, чувств; для регуляции переживаний и эмоциональных состояний создаются предпосылки; повышает личностную ценность; ребенок получает возможность путем сравнения самим собой отмечать свои успехи, личностный рост; учит негативных оценочных суждений, вопреки желанию ребенка не навязываются способы деятельности и поведения; принимать и похвалить все результаты творческой деятельности ребенка, не обращая внимания на содержание, формы и качества [13, с. 45].

Структура коррекционно-развивающих занятий арт-терапией и методика их проведения такова. Игровые занятия состоят из вводной, основной и заключительной частей. Во вводной части обязательным являются ритуал приветствия и проектирование упражнений, игр. Занятия начинаются с приветствия. Воспитатели и педагоги уверены, что приветствие выполняет особую функцию установления и подтверждения положительного контакта психолога и ребенка, что способствует формированию у ребенка направленности к остальным детям, сверстникам и интереса к нему. Во время приветствия ребенок чувствует свою значимость, потому что приветствие адресуется каждому участнику занятия. Конечно, на начальном этапе психолог сам

является инициатором приветствия. Он, приветствуя ребенка, обращается к нему по имени. Получается, что он коммуницирует ребенку радость и удовлетворение от встречи. Например, «Рада видеть тебя здесь», рукопожатие, ободряющая улыбка.

Как принято, в начале занятия дети встают в круг с психологом. Начинается приветствие индивидуальное, личностно-ориентированное. Когда психолог приветствует всю группу, происходит объединение детей в единое целое, у них формируется чувство принадлежности к данному коллективу, группе. Если ритуал приветствия включает в себя и групповое пение детей, то создается приподнятое радостное настроение и позитивная ориентация на занятие. Для этого выбирается детям известная, веселая, простая для исполнения песня.

При хоровом пении обеспечивается эмоциональное отреагирование, создается установка на коллективную деятельность. Ребенок в этой деятельности начинает ориентироваться на своего сверстника и учитывать его действия, что помогает формированию сплоченности коллектива.

Такие изменения часто появляются на занятиях, и психолог профессионально должен реагировать на трудные моменты в развитии отношений между детьми или неожиданное изменение эмоционального состояния и чувства участников группы.

Большую часть времени занимает основная часть занятия. В этой части осуществляется соответствующий этап коррекционно-развивающей программы.

Подводятся итоги в заключительной части. Обобщается то, что было на занятии. Во время игры дети были свободны, могли фантазировать, играть, а после занятий их ждут обязанности, т.е. реальный мир. Для чего нужна рефлексия? Важно, чтобы во время подведения итогов, дети обменивались впечатлениями, мнениями. Дети рассаживаются в круг отвечают на вопросы: «Что вы сегодня рисовали, создали?», «»В какую игру играли?», «Все ли понравилось или не понравилось, почему?». Психолог, учитывая характер взаимоотношений в коллективе, может задавать такие вопросы: « С кем тебе было хорошо играть?», «Благодаря кому ты создал это?», «Какое хорошее слово можно сказать за поддержку, и кому?».

Итогом занятия выступает ритуал прощания. Для этого можно спеть спокойную, тихую песню. Ребята в круге, держась за руки поют. Эффективно получается прощание с психологом. Дети выходят из комнаты, проходя мимо психолога. Другого пути нет. Дети идут, а психолог сидит на стуле для того, чтобы ребенок прощаясь видел глаза взрослого. Здесь организован хороший визуальный перцептивый контакт «глаза в глаза».

Следовательно, в зависимости от этапа коррекционно-развивающего воздействия можно использовать вышеизложенные приёмы, для того, чтобы максимально эффективно осуществить контакт с детьми.

Аспекты экспериментального исследования влияния арт-терапии на самооценку ребёнка дошкольного возраста следующие. Нам показалось интересным, выявить, каким образом влияют данные арт-терапевтические занятия на развитие самооценки детей дошкольного возраста.

Вначале мы приводим данные сформированности самооценки у детей дошкольного возраста до проведения занятий арт-терапией. На данном рисунке мы видим, что у детей выявлены все виды сформированности самооценки, но у большинства детей все же преобладает завышенный и неадекватно завышенный вид.

На рисунке № 1 мы так же видим, что детям присуще разные виды сформированности самооценки, но преобладает в данной группе завышенная 30% и неадекватно завышенная самооценка 35%.

В данной группе выявлены все виды сформированности самооценки у детей, но преобладает неадекватно завышенный вид, чуть меньше детей мы видим с завышенным видом и лишь у небольшой части детей выявлена адекватная и заниженная.

Далее мы приводим результаты исследования самооценки в группе №2, в последующем она выступит как контрольная группа. Мы видим, детям присуще разные виды сформированности самооценки, но преобладает в данной группе завышенная 30% и неадекватно завышенная самооценка 35%.

Можно констатировать следующую тенденцию, неадекватно завышенная самооценка в группе № 1 (40% - 8 детей) и в группе№2 (40% - 8 детей) преобладает. Дети с таким уровнем без всяких сомнений, быстро, ставят себя на самую высшую ступень лесенки. При пояснении своего выбора аргументируют свой выбор, ссылаясь на мнение взрослых «Я хороший и больше никакой, мама так сказала». Завышенный вид тоже выявлен у многих детей в обеих группах, в группе № 1 (25% - 5 детей), в группе № 2 (30% - 6 детей).

При таком виде сформированности самооценки дети ставят себя также на высокие ступени лесенки, но при этом испытывают сомнения и колеблются в выборе. Могут объяснить свой выбор, даже указав на свои недостатки, но при этом объясняют их независящими от них причинами.

У части детей нами была выявлена и заниженная самооценка, что очень редко присуще детям данного возраста, в группе № 1 (20% - 4 ребенка) и в группе № 2 (20% - 4 ребенка).

Как правило, дети ставят себя на первые ступени лесенки, при этом не поясняют свой выбор, либо ссылаясь на мнение взрослого «Мама так сказала», очень часто на все последующие вопросы отвечает одно словно «Не знаю», по наблюдению, отличаются неуверенностью и тревожностью. Адекватный вид сформированности самооценки выявлен лишь у малой части детей, как в группе № 1 (15% - 3 ребенка), так и в группе № 2 (10% - 2 ребенка).

Дети с данным видом самооценки ставят себя на середину лесенки, во время выбора обдумывают свое решение, а так же параллельно могут объяснять свой выбор, ссылаясь на реальные ситуации и достижения. Общий результат выявленных видов сформированности самооценки у детей можно посмотреть в приложении 3 и 4.

Таким образом, мы видим, что в обеих группах преобладают неадекватно завышенный и завышенный вид сформированности самооценки. У меньшей части детей заниженная самооценка, а вот адекватная выявлена лишь у меньшинства, а это значит, что самооценку детей нужно корректировать, так как детям сложно оценивать в реальности свои возможности, достижения и свое поведение, а сейчас оно лишь носит оценочный характер взрослых и оценивание внешних своих признаков внешности и поведения.

Для проведения последующего, формирующего этапа нашего исследования, группа № 1 была определена, как экспериментальная группа, с которой мы проводили вышеописанные занятия арт-терапией.

Группа № 2 была определена нами, как контрольная группа, с которой данные занятия арт-терапией не проводились. На контрольном этапе нашего исследования нами была повторно проведена методика В.Г. Щур

«Лесенка» с экспериментальной и контрольной группами. Полученные результаты были обработаны и в экспериментальной группе выявлены заметные изменения в самооценки.

При выполнении методики, а именно выборе ступеньки на нарисованной лестнице, по нашим наблюдениям, дети свой выбор делали обдуманней, чем на констатирующем этапе, как в контрольной, так и в экспериментальной группе.

Отличительной особенностью детей экспериментальной группой мы отметили то, что дети стали делать свой выбор при этом, поясняя его, хотя этого и не требовалось, т.е. выбор ступени они делали более осознанно, нежели дети контрольной группы, который менее комментировали свои действия и свой выбор, а быстротечно принимали решения.

Также мы были приятно удивлены, что в комментариях детей стало значительно меньше слов: «Мама сказала…», а стали уже появляться такие пояснения, как: «Я вчера помог другу собрать его лего, а он чуть его не потерял, вот я ему помог, я же хороший», таким образом, дети стали не только опираться на мнения и решения взрослых, а стали сами, адекватно, взвешивать свои поступки, оценивать свое поведение.

К сожалению, несмотря на то, что детям данного возраста все же присуща завышенная самооценка, как и большинству обследуемых детей, мы на контрольном этапе исследования столкнулись и с детьми с явной заниженной самооценкой, в отличие от констатирующего этапа их стало все же меньше.

Проанализировав полученные результаты обеих групп, нами был сделан анализ сформированности самооценки детей. У детей в группе все же разные виды сформированности самооценки, но преобладает адекватная самооценка, которая выявлена у большинства детей в группе 40%. Данная тенденция проявляется очень ярко.

Далее мы приводим результаты исследования самооценки в контрольной группе, в которой, как мы помним, занятия арт-терапией не проводились. Детям присуще разные виды сформированности самооценки, но преобладает в данной группе завышенная 30% и неадекватно завышенная самооценка 35%.

Следовательно, из представленных выше рисунков видно, что в экспериментальной группе значительно преобладает адекватный вид сформированности самооценки, 8 детей из общего количества детей в группе (40 %).

Также выявлена завышенная самооценка у 6 детей (30%), неадекватно завышенная у 5детей (25%), а так же 1 ребенок (5%) с заниженным видом самооценки. В контрольной группе, мы видим, что с незначительным отрывом преобладает, так же как и на констатирующем этапе, неадекватно завышенная самооценка у 7 детей (35%). Завышенная самооценка выявлена у 6 детей (30%), чуть меньше, 5 детей (25%) с адекватной самооценкой и заниженная самооценка была определена у 2 детей (10%).

Для выявления изменений вида сформированности самооценки на констатирующем и контрольном этапе мы сделали сравнительный анализ, как для экспериментальной, так и для контрольной группы. Сравнительные данные о виде сформированности самооценки в экспериментальной группе №1: 1) самооценка заниженная: констатирующий этап (количество детей) – 4(20%); контрольный этап (количество детей) – 1(5%); 2) адекватная самооценка: констатирующий этап (количество детей) – 3(15%); контрольный этап (количество детей) – 8(40%); 3) завышенная самооценка: констатирующий этап (количество детей) –5(25%); контрольный этап (количество детей) – 6 (30%); 4) неадекватно завышенная самооценка: констатирующий этап (количество детей) – 8(40%); контрольный этап (количество детей) – 5(25%).

Итак, мы видим положительную динамику между констатирующим и контрольным этапом. Значительно снизилось число детей от 4 до 1, обладающих заниженным видом самооценки. Адекватная самооценка на контрольном этапе значительно преобладать с 3 детей, повысилось до 8. Завышенная самооценка осталась практически без изменений была у 5 детей, стала у 6 детей, что является нормой для детей данного возраста. А вот неадекватно завышенная самооценка хоть не на много, но все же снизилась, на 3 ребенка с данной самооценкой стало меньше.

Сравнительные данные о виде сформированности самооценки в контрольной группе №2:

1) самооценка заниженная: констатирующий этап (количество детей) – 4(20%); контрольный этап (количество детей) – 2(10%); 2) адекватная самооценка: констатирующий этап (количество детей) – 2(10%); контрольный этап (количество детей) – 5(25%); 3) завышенная самооценка: констатирующий этап (количество детей) – 6 (30%); контрольный этап (количество детей) – 6 (30%); 4) неадекватно завышенная самооценка: констатирующий этап (количество детей) – 8(40%); контрольный этап (количество детей) – 7(35%).

Проанализировав данные, мы видим, что показатели вида сформированности самооценки детей, изменились. Отмечается падение заниженной самооценки у детей, из 4 детей, на контрольном этапе, выявлена заниженная лишь у 2 детей.

Показатель адекватной самооценки тоже положительно изменился, пусть не так значительно, но все же, данным видом облают уже 5 детей, это на 3 ребенка больше, чем на констатирующим этапе. Показатель завышенной самооценки осталась без изменений, а неадекватно завышенная самооценка снизилась на одного человека.

Выводы. Изучив полученные результаты, мы видим, что между констатирующим и контрольным этапом есть явные различия. Адекватный вид сформированности самооценки выявлен у большего количества детей, а также снижение числа детей с заниженной самооценкой, мы видим, как у экспериментальной, так и у контрольной группы, но существенные изменения мы видим в экспериментальной группе, с которой в течение года проводилась дополнительная работа по формированию самооценки через занятия творческой деятельностью.

К контрольному этапу 40% детей экспериментальной группы обладают адекватным видом сформированности самооценки, когда, на констатирующем этапе отмечалось лишь у 15%. У детей из контрольной группы, с которыми дополнительная работа не проводилась по формированию самооценки, улучшения есть, но не столько яркие. Адекватная самооценка на констатирующем этапе была у 10% от всех детей, а на контрольном выявлена у 25%.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что благодаря занятиям арт-терапией, у детей выявлены существенные изменения вида сформированности самооценки, что не можем сказать о контрольной группе, с которыми занятия арт-терапией не проводились.

Мы можем рекомендовать проведение таких занятий для всех категорий детей: одарённых, с ограниченными возможностями здоровья, так и детям, не имеющим проблем со здоровьем. Данные занятия благотворно влияют на личностную и интеллектуальную сферу различных детей.

Литература:

1. Абрамкина С.Н. Психолого-педагогическая коррекция страхов у дошкольников // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2015. Т. 10. С. 276-280.
2. Андреева А. А. Арт-терапия в работе с эмоциональной сферой младших школьников // Педагогическое мастерство: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2015 г.). - М.: Буки-Веди, 2015. - С. 87-89.
3. Арт-терапия. Книга-раскраска. - М.: Стрекоза-Пресс, 2015. - 128 с.
4. Афанасьева Т. В. Развитие эмоциональной сферы дошкольников в процессе театрализованной деятельности // Воспитатель ДОУ. - 2016. - № 2. - с. 65.
5. Бросова Т.В. Песочная терапия - один из методов Арт-терапии // Проблемы современной науки и образования. 2015. - №3(33). - С. 89-92.
6. Вараксина А. В. Анализ программ коррекции страхов у младших школьников средствами арт-терапии // Молодой ученый. - 2015. - №21. - С. 700.
7. Васильева Н.В. Развивающее занятие с Арт-терапией «Пейзаж моего настроения» // В сборнике: Вопросы образования и науки: теоретический и методический аспекты сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. 2015. С. 19-21
8. Гольева Г. Ю. Исследование психолого-педагогической коррекции страхов у детей младшего школьного возраста // Концепт. - 2015. - № 02. – С. 13.
9. Дубинская Е. Методы арт-терапии в работе с дошкольниками // Дошкольное воспитание. - 2015. - № 5. - С. 27.
10. Коненко Е. А., Михайлова Н. Н., Артемова С. И. Особенности содержания страхов у детей дошкольного возраста // Молодой ученый. - 2015. - №15. - С. 547-549.
11. Карнюхина Е. И. Изотерапия в коррекционной работе с детьми // Воспитатель ДОУ. - 2014. - № 2. - С. 45.
12. Ковалевская А.А. Практика психологической коррекции страхов младших школьников // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2016. - №1(33). - С. 185.
13. Колягина В. Арт-терапия и арт-педагогика для дошкольников. Учебно-методическое пособие. Издательство: Прометей, 2016 г. –164 с.
14. Копытин, А.И. Арт-терапия детей и подростков. - М.: Когито-Центр, 2014. - 197 с.
15. Копытин, А.И. Современная клиническая арт-терапия: Учебное пособие. - М.: Когито-Центр, 2015. - 526 с.
16. Корсакова Н. А. Музыкальная терапия в музыкальном благополучии дошкольника // Воспитатель ДОУ. - 2016. - № 2. - С. 29.
17. Кузнецова Е. Изодеятельность - это творчество // Дошкольное воспитание. - 2015. - № 4. - С. 22.
18. Куташов В. А., Лаптева И. В. Анализ эффективности использования методов арт-терапии в психологической коррекции страхов у детей 5-9 лет // Молодой ученый. - 2016. - № 1. - С. 653-655.
19. Платонова А.В. Арт-терапия в работе психолога // Вестник Совета молодых учёных и специалистов Челябинской области. 2014. - №1. - С. 71-73.
20. Ткач Л. Интеграция смысловых аспектов сказки в содержании художественно-творческой деятельности // Дошкольное воспитание. - 2014. - № 3. - С. 48.
21. Федорова Е.В., Горохова Е.Н. Экспериментальное исследование, посвященное коррекции детских страхов методом сказкотерапии у детей-дошкольников (5 лет) // В сборнике: Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: проблемы сетевого взаимодействия в инклюзивном образовании. Материалы VII Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию РГУ имени С.А. Есенина. отв. ред. Л.А. Байкова, Н.А. Фомина, А.Н. Сухов; Ряз. гос. ун-т имени С.А. Есенина. 2015. С. 409-412.
22. Фокина А. Н. Психолого-педагогическая коррекция страхов у детей дошкольного возраста // Научно-методический электронный журнал «Концепт». - 2015. - Т. 10. - С. 286-290. - URL: http://e-koncept.ru/2015/95101.htm.
23. Штерц О. М., Корнева И. А. Исследование и коррекция детских страхов в дошкольном возрасте // Сборники конференций НИЦ социосфера. - 2014. - № 8. - С. 44- 45.

УДК: 378.172:796.082

кандидат педагогических наук, доцент Осипов Александр Юрьевич
Сибирский федеральный университет (г. Красноярск), Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого (г. Красноярск), Сибирский юридический институт МВД России (г. Красноярск);
доцент кафедры физической культуры и валеологии,
кандидат педагогических наук Приходов Дмитрий Сергеевич
Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого (г. Красноярск), Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева (г. Красноярск);
старший преподаватель кафедры физической культуры Лукин Андрей Валентинович
Институт физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)

ТЕСТОВАЯ ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ЕДИНОБОРСТВ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Специалисты указывают на необходимость модернизации системы физического воспитания студенческой молодежи путем внедрения технологий спортивной деятельности в процесс физического воспитания молодых людей. Многие эксперты рекомендуют активно использовать для повышения уровня физического развития студентов различные спортивные единоборства. Авторы оценивают степень эффективности использования различных видов единоборств: бокса, дзюдо, вольной борьбы в процессе повышения физических и функциональных кондиций студентов. Для оценки использовалась батарея функциональных тестов – Functional fitness assessment tests. Результаты тестов показывают, что уровень физической пригодности студентов-единоборцев достоверно ($P<0,01$) превосходит уровень физической пригодности студентов, занимающихся на других спортивных специализациях. Однако было выявлено также значимое ($P<0,01$) несоответствие тестовых результатов студентов-единоборцев эталонным тестовым показателям.

Ключевые слова: студенты; спортивные единоборства; спортивные специализации; физическая подготовленность; функциональные тесты.

Annotation. Experts point to the need to modernize the system of physical education of students through the introduction of sports technologies in the process of physical education of youth. Many experts recommend to use actively for increase of level of physical development of students various sports combats. The authors assess the degree of effectiveness of the use of different types of martial arts: boxing, judo, freestyle wrestling in the process of improving the physical and functional conditions of students. The battery of functional tests – Functional fitness assessment tests-was used for evaluation. The test results show that the level of physical fitness of students- combat athletes significantly ($P<0.01$) exceeds the level of physical fitness of students engaged in other sports specializations. However, it was also revealed a significant ($P<0.01$) discrepancy between the test results of students-combat athletes benchmark test indicators.

Keywords: Students; combat sports; sports specialization; physical fitness; functional tests.

Введение. Специалисты отмечают высокий уровень популярности различных видов спортивных единоборств в современной молодежной среде, в том числе и у студентов различных вузов [1; 20]. По мнению О.В. Долганова, использование значительного опыта, накопленного в практике спортивной подготовки единоборцев, является довольно перспективным направлением модернизации существующей системы физического воспитания студенческой молодежи [6]. Использование элементов различных видов единоборств (как ударных видов: бокса, кикбоксинга, рукопашного боя, так и видов спортивной борьбы: дзюдо, самбо, вольной борьбы) для целенаправленного повышения уровня физической подготовленности студентов рекомендуется специалистами [5; 9; 10; 14; 18]. По данным ученых, регулярные занятия единоборствами, в частности видами спортивной борьбы, способны обеспечить равномерное развитие основных физических качеств и двигательных способностей молодых людей [7]. В настоящее время ученые разрабатывают комплексные технологии формирования и укрепления здоровья современных студентов средствами различных видов спортивных единоборств [12; 15; 20]. Успешная реализация данных технологий, по мнению ученых, будет возможна при использовании в образовательном процессе отечественной высшей школы спортивно-ориентированного физического воспитания обучающихся, представляющего собой организацию и проведение занятий по физической культуре со студентами на основе избранных самими молодыми людьми видов спорта [8; 17].

Однако многие специалисты подчеркивают, что эффективность процесса спортивно-ориентированного физического воспитания студентов, построенного на базе проведения занятий избранными видами спорта, существенно зависит от наличия целевого, содержательного, организационно-методического и научно-обоснованного программного обеспечения проводимых учебных занятий, учитывающего все особенности избранной студентами спортивной специализации [4; 13; 19]. Также успех занятий различными единоборствами в процессе физического воспитания студентов будет зависеть от наличия в вузах достаточной материально-технической базы учреждений, укомплектованного штата квалифицированных преподавателей-специалистов в различных видах спортивных единоборств, методически правильной организации академических занятий [2]. Специалисты выявили противоречие между уровнем физической готовности значительной части студентов, занимающихся различными единоборствами, в частности боксом, и требованиями преподавателей к уровню физической пригодности занимающихся к тренировочным воздействиям [13]. Обнаружен значимый недостаток методических и практических рекомендаций к проведению учебных занятий по различным видам единоборств у девушек-студенток [12]. Специалисты отмечают, что при овладении техническими элементами разных видов единоборств, в частности бокса, эффект обучения у юношей и девушек достаточно различается, несмотря на добросовестное выполнение ими всех учебных заданий. Причиной этому может быть разный уровень физической пригодности занимающихся [16], что в свою очередь требует поиска новых методик проведения занятий с различным контингентом

обучающихся. На потребность поиска наиболее эффективных форм, средств и методов организации и проведения занятий единоборствами, адекватных уровню физического состояния и функциональному статусу занимающихся, способствующих сохранению и укреплению их физического здоровья, указывают ученые [3]. Таким образом, в ходе анализа научной литературы авторы статьи обнаружили противоречие между достаточно высоким уровнем популярности различных видов спортивных единоборств в молодежной студенческой среде и недостаточным уровнем физической и функциональной подготовленности значительной части студентов к занятиям физической культурой, проводимым на основе углубленного изучения единоборств. Также авторами было выявлено практически полное отсутствие научно-методической литературы по проблеме организации и проведения занятий различными видами единоборств у девушек-студенток, с учетом их физического и функционального статуса. Кроме этого в научной литературе имеются большое количество работ, обосновывающих высокую эффективность использования различных спортивных игр в деле повышения физической и функциональной пригодности студентов, что вступает в некоторое противоречие с научными работами авторов, призывающими взять за основу физического воспитания современной студенческой молодежи различные единоборства.

Для устранения имеющихся в теории и практике спортизированного физического воспитания студенческой молодежи противоречий авторы провели исследование со студентами Сибирского федерального университета (СФУ), выбравшими для себя занятия различными видами спортивных единоборств (бокс, вольная борьба, дзюдо) в рамках академических занятий по физической культуре. **Целью исследования** была определена объективная оценка уровня физической и функциональной пригодности данных студентов и соответствие полученных показателей эталонным параметрам. Также в ходе исследования планировалось провести сравнительный анализ полученных результатов с данными тестовых испытаний уровня физической пригодности студентов, посещающих иные спортивные специализации, в том числе и спортивные игры.

Изложение основного материала статьи. Исследование проводилось на базе Сибирского федерального университета (СФУ), в 2018 году. В исследовании приняли участие студенты 3 курса обучения, различных направлений и специальностей, выбравшие на 1 курсе для занятий физической культурой специализации: бокс (n=49), вольная борьба (n=43) и дзюдо (n=41). Также для объективного сравнения полученных данных в исследовании приняли участие студенты 3 курса обучения СФУ, посещающие в рамках занятий физической культурой специализации: волейбол (n=42), футбол (n=24), и общую физическую подготовку (n=47). Общее количество студентов СФУ, принимавших участие в исследованиях – 246 человек – юноши (n=137), девушки (n=109). Занятия на основе изучения избранных молодыми людьми видов спорта проводились 2 раза в неделю. Длительность каждого занятия – 90 минут. Возраст студентов на момент проведения исследования составил – 20-21 год. Все участники исследования успешно прошли медицинский осмотр в поликлинике СФУ и получили допуск к занятиям физической культурой без каких-либо ограничений.

Для оценки эффективности использования различных видов спортивных единоборств в процессе повышения уровня физической подготовленности студентов авторы использовали батарею функциональных тестов – Functional fitness assessment tests, позволяющую довольно объективно оценить уровень физической и функциональной подготовленности занимающихся. Данная батарея тестовых испытаний включает в себя: бег на расстояние в 1 милю (1,6 км) с последующим отдыхом в течение 5 минут, сгибание и разгибание рук в положении – упор лежа (отжимания) с последующим отдыхом в течение 3 минут, приседания не менее 100 раз с последующим отдыхом в течение 3 минут, сохранение баланса тела в положении – упор лежа на локтях (планка) в течение определенного времени. Данная батарея тестовых испытаний уже используется специалистами для оценки функциональных кондиций студентов, занимающихся различными видами силового и функционального тренинга [11]. Полученные в ходе тестирования результаты студентов всех специализаций были обработаны с помощью программы статистической обработки данных SPSS20. Для оценки уровня достоверности полученных данных использовался t-критерий Стьюдента.

В тестовом испытании бег на 1 милю у студентов-юношей выявлено некоторое несоответствие полученных результатов эталонным параметрам, впрочем, у большинства специализаций недостоверное. Лишь у студентов специализации ОФП средний результат тестирования оказался достоверно ($P<0,01$) больше эталонных данных. В тесте – упор лежа на локтях (планка) выявлено существенное ($P<0,01$) несоответствие эталонным показателям у студентов всех специализаций. Результаты тестирования представлены на рисунке 1.

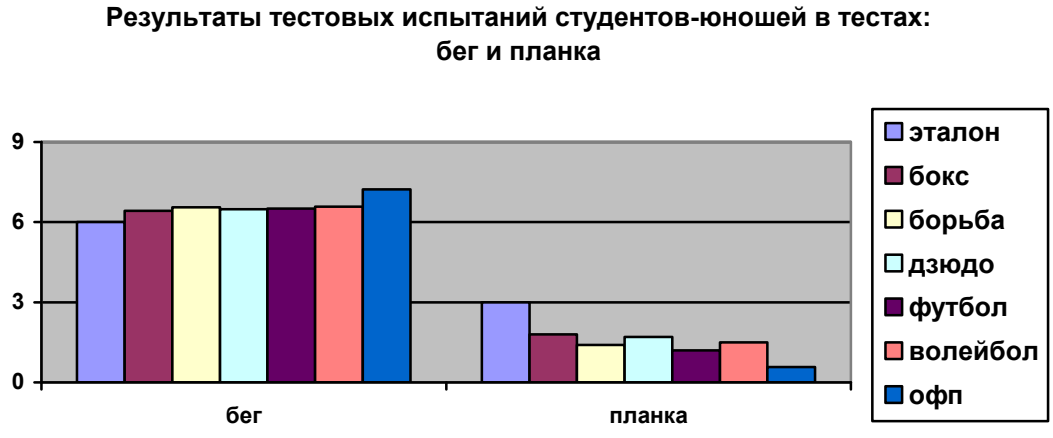


Рисунок 1

В тестах: сгибание и разгибание рук в упоре лежа и приседания было выявлено довольно значимое (P<0,01) отклонение результатов студентов всех специализаций от эталонных параметров оценки. Следует отметить, что в тесте на определение уровня силовых способностей (отжимания) обнаружено значимое (P<0,01) преимущество в результатах у студентов, представляющих единоборства. В тесте – приседания было выявлено достоверное (P<0,01) преимущество студентов, представляющих спортивные единоборства над студентами, представляющими специализации: футбол и ОФП. Результаты тестирования студентов представлены на рисунке 2.

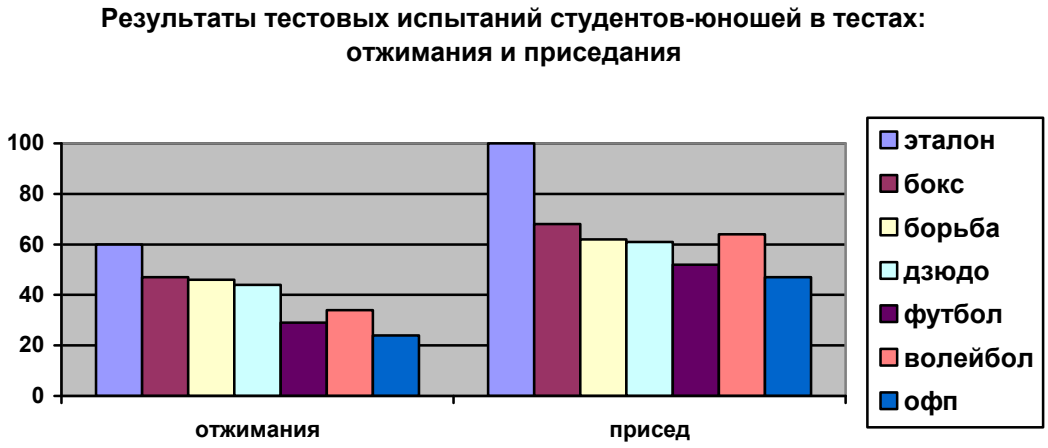


Рисунок 2

Результаты тестирования девушек-студенток в тесте бег на 1 милю показали некоторое несоответствие полученных данных студенток эталонным показателям. Впрочем, достоверное (P<0,01) различие в результатах было выявлено лишь у студенток специализации ОФП. Средние результаты студенток остальных специализаций были примерно одного уровня. В тесте – упор лежа на локтях (планка) обнаружены достоверные (P<0,01) и довольно значительные несоответствия эталонным данным у студенток всех спортивных специализаций. Впрочем, следует отметить, что результаты тестирования девушек, представляющих единоборства, несколько выше, чем у студенток иных специализаций. Результаты данных тестов представлены на рисунке 3.

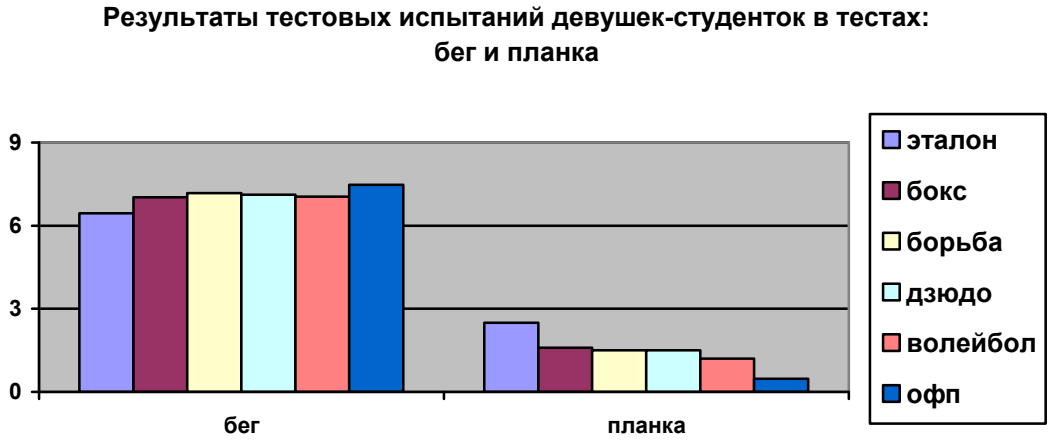


Рисунок 3

В тестовых испытаниях: сгибание и разгибание рук в упоре лежа (отжимания) и приседания было выявлено значительное (P<0,01) отставание результатов девушек всех исследуемых специализаций от эталонных значений. Впрочем, результаты студенток, представляющих специализации: бокс и вольная борьба несколько превышают тестовые результаты студенток других специализаций в тесте – отжимания. В тесте – приседания зафиксировано некоторое превосходство в результатах у девушек, представляющих бокс и дзюдо над остальными студентками. Полные данные тестов представлены на рисунке 4.

Результаты тестовых испытаний девушек-студенток в тестах: отжимания и приседания

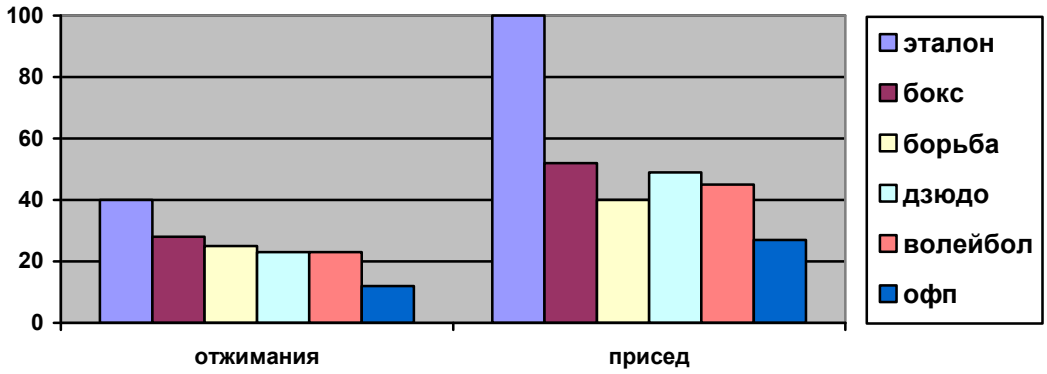


Рисунок 4

Выводы. Результаты исследования позволяют авторам утверждать, что:

1. Результаты тестовых испытаний – Functional fitness assessment tests, позволяющие определить уровень физической и функциональной пригодности испытуемых молодых людей, показывают достоверное ($P<0,01$) преимущество студентов (юношей) занимающихся на специализациях: бокс и единоборства, над своими сверстниками, посещающими специализации: спортивные игры и общая физическая подготовка. Таким образом, следует согласиться с мнением ряда специалистов, рекомендующих более активно использовать различные виды спортивных единоборств в практике физического воспитания студентов-юношей.

2. К сожалению, не удалось выявить значимого преимущества в уровне физической подготовленности у девушек, занимающихся единоборствами, над студентками, посещающими другие спортивные специализации (волейбол). Следует признать, что учебно-тренировочный процесс для девушек-студенток, занимающихся единоборствами, нуждается в значимой коррекции и внедрении новых, эффективных методик повышения уровня физической пригодности студенток.

3. В ходе тестирования было выявлено значимое ($P<0,01$) несоответствие показателей физической и функциональной пригодности студентов (юношей и девушек) эталонным тестовым значениям. Согласно проведенным тестам, общий уровень физической и функциональной подготовленности студентов всех специализаций, в том числе и спортивных единоборств, не соответствует оптимальным параметрам. Авторы считают, что причиной этому является недостаточное количество учебно-тренировочных занятий в течение недели у студентов в период их обучения в вузах.

Литература:

1. Айгубов Н.М. Физическая подготовка студентов нефизкультурного вуза средствами кикбоксинга: Автореф. дис…канд. пед. наук. Шуя, 2010. 23 с.

2. Альжанов Х.Х., Курицына Е.А., Иванов Д.А. Формирование основ ведения единоборств в физическом воспитании студентов в вузе. – Омск: Изд-во ОмГТУ, 2016. 132 с.

3. Аминов Р.Х. Квалификационный подход на этапе начальной подготовки юных боксеров 11-13 лет: Дис…канд. пед. наук. Тюмень, 2001. 150 с.

4. Бурцев В.А., Зотова Ф.Р., Бурцева Е.В. Технологическая модель формирования спортивной культуры студентов в процессе спортивно-ориентированного физического воспитания // Фундаментальные исследования. 2015. №2-23. С. 5178–5182.

5. Гаськов А.В., Кузьмин В.А., Кудрявцев М.Д., Ермаков С.С. Успешность развития общих и специальных физических качеств на различных стадиях подготовки боксеров – студентов // Физическое воспитание студентов. 2016. №1. С. 4–11.

6. Долганов О.В. Организация физкультурно-спортивной деятельности студентов вузов в процессе занятий борьбой дзюдо: Дис…канд. пед. наук. Тюмень, 2006. 177 с.

7. Дюкина Л.А., Игнатьев С.В. Физическая подготовленность студентов занимающихся вольной борьбой // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. 2018. №60-2. С. 131–134.

8. Костромин О.В., Зайцев А.В. Спортивно ориентированные упражнения с использованием приемов бокса в системе физического воспитания студентов // Теория и практика физической культуры. 2017. №5. С. 17–18.

9. Литвиненко А.Н. Эффективность применения средств спортивной подготовки единоборцев в физическом воспитании студентов технического вуза // Физическое воспитание студентов. 2013. №2. С. 49–53.

10. Нижегородцев Д.В., Раковецкий А.И., Тимофеев А.Ю., Шамсутдинов Р.Р. Специализированные занятия боксом у девушек-студенток Сибирского федерального университета с целью повышения уровня их профессионально-прикладной физической подготовки // European Social Science Journal. 2014. №7-1 (46). С. 174–178.

11. Осипов А.Ю., Логинов Д.В., Патаркацишвили Н.Ю. Оценка уровня подготовленности студентов, занимающихся различными видами функционального тренинга // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. 2018. №59-4. С. 112–116.

12. Осипов А.Ю., Вапаева А.В., Пазенко В.И., Раковецкий А.И., Шубин Д.А. Специализированные занятия боксом, как средство укрепления здоровья студенток // В мире научных открытий. 2015. №1-1 (61). С. 622–634.
13. Осипов А.Ю., Раковецкий А.И., Нижегородцев Д.В., Тулупов А.П. Повышение эффективности специализированных учебных занятий по боксу у девушек-студенток // В мире научных открытий. 2013. 11-2 (47). С. 76–88.
14. Осипов А.Ю., Пазенко В.И., Акулов В.Ю., Дунаева М.В. Динамика развития основных физических качеств у студентов, посещающих различные спортивные специализации // В мире научных открытий. 2013. 3-3 (39). С. 189–198.
15. Понарина О.С. Технология формирования здоровья студентов высших учебных заведений нефизкультурного профиля на основе дзюдо: Автореф. дис…канд. пед. наук. Москва, 2010. 23 с.
16. Раевский Д.А., Харатов В.С. Выявление предрасположенности, как показателя индивидуальных способностей студентов на занятиях боксом // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2012. №5 (87). С. 98–103.
17. Уткин В.И., Ревенко Е.М., Сальников В.А. Спортивно ориентированная направленность в системе физического воспитания студентов // Физическая культура: Воспитание, образование, тренировка. 2010. №5. С. 53– 58.
18. Яременко В.В., Малинский И.Й., Колос Н.А., Шандригось В.И. Использование элементов единоборств в физическом воспитании студенческой молодежи // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. 2011. №5. С. 121–124.
19. Osipov A., Kudryavtsev M., Iermakov S., et al. Comparative analysis of effectiveness of some students' physical culture training methodic // Physical education of students. 2017. №4. P. 176–181. DOI:10.15561/20755279.2017.0405
20. Osipov A., Kudryavtsev M., Iermakov S., Jagiello W. Topics of doctoral and postdoctoral dissertations devoted to judo in period 2000–2016 – overall analysis of works of Russian experts // Archives of Budo. 2017. №1 (13). P. 1–10.

Педагогика

УДК 37.013

кандидат педагогических наук, доцент Павлекович Ольга Борисовна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск);
аспирант кафедры изобразительного искусства Тыченко Анастасия Михайловна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

СИНХРОНИЗАЦИЯ ВОСПРИЯТИЯ НАТУРЫ И ЕЕ ИЗОБРАЖЕНИЯ КАК МЕТОД ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. В статье представлены основные аспекты профессионального становления студентов художественных специальностей в учебном процессе вуза. Особое внимание уделено вопросу синхронизации процессов восприятия натуры, умению создавать на его основе зрительные представления посредством мысленных актов и их воплощению в материале посредством ответных моторных действий художника. Научный подход к методу «мысленного рисования», как одному из основных составляющих творческого процесса художника, позволит повысить качество профессионального становления будущего специалиста.

Ключевые слова: синхронизация процессов восприятия и изображения, мысленное рисование, зрительное представление.

Annotation. The article presents the main aspects of the professional development of art students in the educational process of the university. Particular attention is paid to the issue of synchronization of the processes of perception of nature, the ability to create on its basis of visual representations through mental acts and their implementation in the material through the response motor actions of the artist. The scientific approach to the "mental drawing" method, as one of the main components of the artist's creative process, will improve the quality of the professional development of the future specialist.

Keywords: synchronization of the processes of perception and image, mental drawing, visual representation.

Введение. Разработка новых педагогических технологий требует глубокого осмысления процессов обучения в части механизмов развития способностей и качеств личности будущего специалиста. Изобразительное творчество – специфическая область человеческой деятельности, в которой устанавливается глубокая взаимосвязь процессов мышления, восприятия действительности её отображения средствами искусства. Данные процессы не поддаются осознанному программированию и линейной последовательности осуществления, но в своей взаимосвязи они обуславливают целенаправленность и содержание познавательного процесса художника по формированию последовательных изобразительных действий при создании произведений искусства. Исследования П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной и других психологов доказали не только взаимосвязь двух форм деятельности – внутренней умственной по формированию образа и внешней практической по его воплощению, но и совпадение компонентов их структур.

Под внутренней умственной деятельностью художника по формированию образа или, по выражению известного французского живописца Энгра, «мысленным рисованием» следует подразумевать зрительное представление процесса и результата изобразительной деятельности – одну из важных способностей художника. Чтобы стать профессионалом, отмечал Энгр, художник должен рисовать «беспрестанно», при отсутствии материала – рисовать мысленно [5]. Отечественный художник-педагог Е.И. Игнатьев эмпирическим путем доказывает, что человек не сможет в подробностях мысленно нарисовать предмет не имея личного опыта в осуществлении данной деятельности [4].

Вопрос о рождении зрительных представлений в творческом процессе художника и становлении на его основе художественного образа один из неразработанных в психологии творчества и теории изобразительного искусства. В рамках направленности данного исследования выше изложенные аспекты служат основой построения теории синхронизации умственных представлений и изобразительных действий художника в творческом процессе, а также разработке критериев оценки уровня развития рассматриваемого феномена.

Изложение основного материала статьи. Теория «поэтапного формирования умственных действий», получила научное обоснование в 50-х гг. XX века под руководством Гальперина, но ее истоки восходят к концепции развития высших психических функций Л.С. Выготского. В основе данной теории лежит принцип интериоризации, суть которого – внешнее, исходное практическое действие, в ряде последовательных этапов, каждый из которых составляет основу для последующего, преобразуется во внутреннее умственное действие. В интериоризации сложное действие, прежде чем стать достоянием разума, реализуется вовне, в результате чего происходит присвоение человеком опыта и формирование компонентов структуры его психики, позволяющих оперировать образами предметов в сознании (А. Валлон, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Д.Э. Дюркгейм, П. Жане, Ж. Пиаже). При этом действие, прежде чем стать умственным, обобщенным, свернутым и освоенным, проходит определенные этапы усвоения, каждый из которых преобразует его основные параметры.

Мысленное рисование предшествует практической работе художника, оно выступает визуализированным ориентиром, координирующим последующие изобразительные действия. Мысленное представление предстоящего изображения на основе ране изученной натуры, по мнению П.Я. Павлинова, способствует созданию цельного изображения на образно-чувственном уровне, хотя и без особых подробностей. Для того чтобы представить каким будет изображение в материале и действия, необходимые для его выполнения, художнику требуется внимательно рассмотреть натуру, затем перевести взгляд на пока еще чистую изобразительную плоскость (холст, бумагу). В данном процессе особое значение отводится формированию внутренней установке на определенное действие и предварительное его проговаривание, т.е. задействованию всех психофизиологических механизмов к осуществлению действия**.** При этом рисующий должен осознавать необходимость органического вживания в процесс, в котором сливаются воедино зрительный образ, слово, действие как всесторонние проявления единой художественной деятельности. Об этой связи Фидлер говорил – высшее развитие духовно-творческой жизни художника начинается в то мгновение, когда его порыв к представлению приводит в движение внешние органы его тела, когда к деятельности глаза и мозга присоединяются моторные действия руки [1]. Восприятие натуры, ответные моторные действия по её изображению и сопроводительные комментарии к данным процессам активируют познание художника на интуитивном, эмоционально-чувственном и логическом уровнях.

Для успешного протекания интериоризации важно наличие у художника адекватной мотивации на освоение действия, обретение требуемых свойств и полноценной ориентировочной основы действий [6]. Интериоризация осуществляется по следующим этапам:

1-й – формирование мотивационной основы действия; этап определяет содержательный и динамический аспекты усвоения, т.к. закладывает отношение субъекта к задачам предстоящего действия и к содержанию материала;

2-й – формирование ориентировочной основы действия; с самого начала этап в значительной мере определяет качество последующего действия посредством ознакомления с его целью и содержанием, системой ориентиров и порядком выполнения всех видов операций, обеспечивающих понимание ориентировочной, исполнительной и контрольной логики действия;

3-й – формирование поэтапных развернутых действий в материале; этап посредством осуществления ориентировочной, исполнительной и контрольной части действия обеспечивает фактическое усвоение действия;

4-й – перенесение действия во внешнеречевой план; на этом этапе речь – самостоятельный носитель предметного содержания и словесного выражения задач и действий;

5-й – проговаривание действия во внутренней речи [9]*;*

6-й – превращение действия во внутренний план мышления (*индивидуального сознания);* результат прохождения этапа недоступен для наблюдения вследствие автоматического течения процесса.

При осуществлении действий в материале и их формулировании посредством речи перед студентом в учебном процессе вуза следует ставить типовые задачи, максимально воспроизводящие деятельность художника, исключая однотипные и механические действия. При выполнении этих задач учащийся фактически осваивает действия специалиста с максимой степенью самостоятельности и приложения усилий. Озвучивая, формулируя ключевые точки действия от компоновки до обобщения изображения, учащийся синхронно реализует их в практике. В данном процессе активация мыслительных актов запускает психические процессы восприятия, памяти, воображения (А.Г. Асмолов, П.Я. Гальперин, А.А. Деркач, Н.Ф. Талызин) вследствие чего еще не автоматизированное и не сокращенное действие проходит обобщение.

При определении каждой последующей контрольной точки, учащийся формирует задачи – что нужно уточнить или чего и каким образом следует добиться, исходя уже из художественных качеств изображения, к примеру, акцентировать внимание на особенностях натуры «предопределяющих» художественный образ изображения и т.д. По данному поводу П.Я. Павлинов говорил, приступая к работе, художник должен предполагать, предвидеть, что он должен увидеть в натуре и тогда он увидит в ней самое главное [8], а память и мышление предоставит необходимые элементы недостающей информации, задав тем ориентировочную основу разворачивающегося умственного и внешнего действия.

По «типологии учения» П.Я. Гальперина, ориентировочную основу действий обуславливают:

- *степень полноты:* определяется по наличию сведений обо всех операциях;
- *мера обобщенности* (*конкретности;* определяется по широте класса объектов, к которым применимо действие;
- *способ и степень самостоятельности получения информации*.

При первом типе учения ориентировочную основу действий составляют образцы продукта при отсутствии указаний путей его достижения. Формирование учащимся цепочки действий проходит самостоятельно путем проб и ошибок, постепенно и медленно. В результате продукт может получить

значительную точность, но действия по его достижению будут частными, необобщенными и не устойчивыми при изменении условий.

При втором типе учения ориентировочную основу, наряду с демонстрацией продукта/результата, составляют образцы действий и указания правильного их выполнения. При соблюдении указаний, возможно под руководством педагога, процесс протекает достаточно быстро и без ошибок. А при самостоятельном повторе действия опорные точки учащийся воспроизводит полно и точно. В данном случае освоенное действие будет характеризоваться обобщенностью и устойчивостью к изменению условий, однако применение действия к новому заданию или условиям будет ограничено ввиду отсутствия в его составе элементов, идентичных уже освоенным.

При третьем типе учения ориентировочная основа характеризуется полнотой, самостоятельностью и обобщенностью. В данном случае первостепенным является планомерный анализ нового задания, позволяющий учащемуся самостоятельно выделять опорные точки действий и условия правильного выполнения задания. При этом возможные ошибки характеризуются незначительностью, а сформированные действия устойчивостью к изменяющимся условиям осуществления. Ориентировочная основа третьего типа учения обеспечивает глубокий анализ изучаемого материала и формирование внутренней познавательной мотивации учащихся.

В целях объективной оценки качества и пролонгированности сформированного действия предлагаем руководствоваться параметрами свойств системы действий, разработанными П.Я. Гальпериным [2], (таблица 1).

Таблица 1

Система свойств человеческих действий и их параметры

Первичные параметры (характеризуют любое действие)	***Вторичные параметры*** (результат интеграции первичных свойств)
полнота свойств звеньев	полный состав действия с дифференциацией существенных и несущественных признаков
мера дифференцировки существенных и несущественных отношений	осознанность, разумность и вербализованность действия
уровень осуществления	разумность и осознанность действия с ориентировкой на критерии качества действия
энергетические свойства (временные и силовые характеристики)	мера усвоения, помимо первых трех вторичных свойств учитывает скорость и энергозатратность при выполнении действия

Следует подчеркнуть, что помимо специальных технических умений художник должен владеть рукой, подчинять ее движения контролю глаза [7]. По достижению мастерства и виртуозности воплощения образно-смыслового строя произведения художник «становится единым инструментом», обеспечивающим «мгновенную связь между чувством и мыслью, эмоцией и волей, восприятием и исполнением, глазом и рукой» [3]. А само изображение выступает визуализированной экстериоризацией способностей и качеств личности автора к анализу, выделению в предметах и явлениях действительности наиболее значимого и существенного, обобщению полученных сведений, на основе которых и создается идеальный художественно-значимый образ произведения.

Выводы. В заключении отметим, что синхронность осуществления процессов восприятия натуры, создания на его основе зрительных представлений посредством мысленных актов и их воплощения в материале посредством ответных моторных действий – есть важное профессиональное качество личности художника. Синхронность и быстрота отбора, сравнения, анализа и обобщения объектов для предстоящего изображения предопределяет художественные характеристики произведения искусства. В данном контексте развитие искомого феномена обретает стратегическую направленность при становлении специалиста в учебном процессе вуза. В целях эффективности его развития в учебном процессе вуза следует применять комплекс специальных упражнений, последовательность построения и содержание которого сходна с последовательностью и содержанием деятельности художника по созданию произведения изобразительного искусства.

Литература:

1. Арсланов В.Г. История западного искусствознания XX века: учебное пособие для вузов. – М.: Академический Проект, 2003.
2. Гальперин П.Я. Лекции по психологии / Под ред. А.И. Подольского. – М., 2002.
3. Даниэль С.М. Искусство видеть: О творческих способностях восприятия, о языке линий и красок и о воспитании зрителя. – Л.: Искусство, 1990.
4. Игнатьев, Е.И. Психология изобразительной деятельности детей (психологический анализ процесса изображения): автореф. дис. ... д-ра пед. наук (по психологии). – М., 1961.
5. Изергина А.Н. Энгр об искусстве. – М.: Изд-во Акад. худ. СССР, 1962.
6. Лидерс А.Г. Метод планомерного формирования в истории отечественной психологии // Культурно-историческая психология № 2 / А.Г. Лидерс, Ю.И. Фролов. 2006.

7. Павленокович О.Б. Роль и особенности художественного видения в процессе изобразительной деятельности художника / Новые идеи нового века – 2015: материалы 15 международной научной конференции Тихоокеанского государственного университета. – Хабаровск: ТОГУ, 2015. – Т. 2.
8. Павлинов П.Я. Для тех, кто рисует: советы художника. – М.: Советский художник, 1965.
9. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – М.: Академия, 1998.

УДК:378.111

кандидат педагогических наук, доцент Павлова Екатерина Павловна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение Высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск);
магистрант 2 года обучения Осипова Мария Виссарионовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение Высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск)

ТРУДОУСТРОЙСТВО В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ (НА ПРИМЕРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА СВФУ)

Аннотация. В статье освещены результаты исследования становления выпускников в профессиональной деятельности. На основе анализа выявлены и обобщены некоторые факторы, способствующие и затрудняющие трудоустройство молодых специалистов. Рассмотрена государственная региональная поддержка работников образования в республике, приведены результаты трудоустройства выпускников Педагогического института СВФУ.

Ключевые слова: выпускники вуза, молодой специалист, образование, объективные и субъективные факторы, профессиональное становление, трудоустройство.

Annotation. The article highlights the results of the study of the formation of graduates in their professional activities. On the basis of the analysis, some factors that contribute to and impede the employment of young professionals are identified and summarized. The state regional support of education workers in the republic is considered, the results of the employment of graduates of the NEFU Pedagogical Institute are given.

Keywords: university graduates, young specialist, education, objective and subjective factors, professional development, employment.

Введение. В статистических опросах, проводившихся среди населения Российской Федерации, последних годов выявлено, что на выбор будущей профессии важное значение имеет – выпускники высшего образования ориентированы на престиж профессии и карьеру, в принципе и в настоящее время это сохраняется. Но проблема трудоустройство и реализация себя в сфере, полученного высшего образования молодыми специалистами не всегда воплощается в реальность, в связи некоторыми объективными и субъективными факторами.

Целью проведенного исследования является то, что на основе выявленных факторов, способствующих и затрудняющих трудоустройство молодых специалистов, изучена государственная региональная поддержка молодых специалистов и работников системы образования Республики Саха (Якутия), которая являются действенной мотивацией для выпускников педагогических специальностей. Проведен анализ трудоустройства выпускников Педагогического института СВФУ.

В ходе исследования нами были использованы следующие методы исследования: изучение, анализ и обобщение теоретической, специальной, статистической информации по проблеме исследования, математическая обработка данных и практический опыт.

Изложение основного материала статьи. Профессиональное становление молодежи и ее интеграции в социально-трудовом пространстве общества изучалась различными дисциплинами науки. Профессиональное становление тесно связана с проблемами самоопределения современной российской молодежи и с различных точек зрения это освещено в трудах М.К. Горшкова, А.Л. Журавлева, Ю.А. Зубок, Д.Л. Константиновского, А.Б. Купрейченко, Ф.Э. Шереги, В.И. Чупрова, Ю.В. Фетисовой. В этих исследованиях освещена проблематика особенностей положения современной российской молодежи на рынке труда как субъекта социально-трудовых отношений.

Выпускники вузов соответствуют возрастной категории от 20 до 24 лет [1], и, после завершения обучения в вузе они входят на рынок труда, где сталкиваются с различными сложностями в трудоустройстве. Так, появилась необходимость выявление причин проблемы, возникающих на пути трудоустройства, как первоначального этапа профессионального становления молодого специалиста и выработать действенные механизмы их преодоления [3].

Трудоустроиться молодежи, только окончившей учебные заведения всегда непросто, ввиду определенных факторов. Так, в трудах Е.Г. Елигина, Л.В. Рязанцева, Г.М. Соловьева, Ю.А. Коцарь, В.В. Стецунова, С.В. Сухов, А.П, Ряховский, Н.И. Чернышева выделены субъективные и объективные факторы в возникновении тех или иных проблем на пути трудоустройства выпускников. Факторы, способствующие трудоустройству и затрудняющие трудоустройство выпускников вузов, их можно разделить на объективные и субъективные. Например, к объективным факторам, способствующим трудоустройству относятся, существующие: реализуемые государственные программы трудоустройства выпускников профессиональных учебных заведений; взаимосвязи между учебными заведениями и работодателями, закрепленных системой договорных отношений; нехватка вакансий в определенных профессиях (специальностях); сложившийся профессиональный авторитет выпускников определенных учебных заведений профессионального образования (престиж некоторых учебных заведений); действенная система поддержки и помощи в трудоустройстве выпускников со стороны самого учебного заведения; качественные практики [4] и стажировки в период обучения; использование компетентностного подхода в обучении; поддержка близких и знакомых (система «слабых связей»). Субъективные факторы можно выделить в следующую группу: наличие индивидуального договора подготовки специалистов с руководителем предприятия, организации, района (целевое обучение); активное использование профессиональных знаний,

демонстрация профессиональных навыков и умений в период реализации производственной практики [4]; поиск работы во время учебы; гибкая система оплаты труда выпускников; адекватный уровень притязаний выпускников; желание выпускника повышать квалификацию по избранной специальности [5, 7].

Республика Саха (Якутия) – крупнейший регион Российской Федерации, расположенный на территории площадью 3 млн кв. км и населением 964 330 человек (2018г.), обладает богатейшими запасами разнообразных природных ресурсов. В республике развиты почти все отрасли промышленности: цветная металлургия, топливно-энергетический комплекс, пищевая, легкая, ювелирная, алмазогранильная, лесная и деревообрабатывающая промышленность, производство строительных материалов.

Специфика республики не только в ее огромной территории, но и неоднородности развития ее регионов. Плотность населения республики составляет 0.31 чел./км2, при этом городское население - 65.63% (632 857). Промышленное развитие характерно лишь для части центральных, южных, западных районов республики. Большинство же районов относятся к сельским и арктическим зонам. Именно здесь в силу этой специфики отмечается высокий уровень безработицы. Естественно, что население, которое имеет финансовые возможности, в поисках работы мигрирует в промышленные центры [8, с. 16]. В центральной части территории Якутии проживает около 500 тыс. чел. В основном в Якутске, Мегино-Кангаласском, Амгинском, Чурапчинском, Усть-Алданском, Горном, Хангаласском улусах [2].

Несовершенна и система распределения выпускников. Как показывает практика, из учащихся, окончивших профессиональные учебные заведения, большинство выпускников получают направление на работу, причем основная часть – в государственные предприятия и учреждения. Однако заключение договора о трудоустройстве не гарантирует трудоустройство после окончания обучения. При сопоставлении сведений о распределении выпускников учебных заведений профессионального образования и сведений о трудоустроенных специалистах получается так, что в предприятиях и организациях республики трудоустраивается до половины выпускников, получивших направление на работу [8, с. 21-22].

Вместе с тем, отметим, что ввиду особенностей рынка труда в республике сохраняется востребованность в профессиях, связанных со сферой медицины, образования – педагоги и учителя различных профилей, сельского хозяйства и др. Освещая вопрос о занятости и трудоустройстве молодежи в системе образования республики, которая для нашего региона является одним из особенных сегментов рынка труда. В системе образования Якутии по сей день сохраняется востребованность в молодом поколении работников, у которых в меру своего возраста более развиты качества как мобильность, гибкость мышления, креативность и др. Образовательные учреждения кроме частных образовательных центров относятся к бюджетному сектору, т.е. деятельность которого финансируется из государственного бюджета. В некоторой мере, поэтому молодежь, выпускающаяся по направлению педагогическое образование стремится занять место и трудоустроиться в бюджетных образовательных учреждениях. Трудоустроившись на желаемую работу, некоторые молодые учителя могут быть не удовлетворены заработной платой.

В публичном отчете Министерства образования и науки Республики Саха (Якутия) по реализации Государственная программа Республики Саха (Якутия) «Развитие образования Республики Саха (Якутия) на 2012-2019 годы» 2017 года отражены следующие факты [6, с. 30-31]. В системе образования работают всего 27 751 педагогов, в том числе 18 017 - в общеобразовательных организациях, 7 707 - в дошкольных образовательных организациях, 2 027 - в организациях дополнительного образования детей, из них процент педагогов с высшим образованием составляет 74,4% (2016 г. – 74,2%).

Кадровая ситуация характеризируется стабильностью. В 2017 году доля учителей с высшим профессиональным образованием составила 85,8%; отмечается рост доли учителей с высшей квалификационной категорией с 31,4% до 33,5%, сохраняется стабильный количественный и качественный состав учителей.

В учреждения образования трудоустроен 541 выпускник педагогических специальностей учреждений среднего и высшего профессионального образования, из них 75 выпускников трудоустроены в северные и арктические улусы. В 2017 году, выполнив условия договора, государственную поддержку для улучшения жилищных условий получили 29 учителей, которые отработали 5 лет в сельских школах Арктики и Севера.

Продолжается введение «эффективного контракта» во всех муниципальных и государственных образовательных организациях общего образования, дошкольных образовательных организациях, образовательных организациях дополнительного образования, профессиональных образовательных организациях среднего профессионального образования.

По состоянию на 01 декабря 2017 года из 61 914 шт.ед. на эффективный контракт переведены 34 164, что составляет 55,2%. По муниципальным образовательным организациям данный показатель составляет 55,2%. Всего заключено 34 3616 эффективных контрактов с работниками образования, в том числе с работниками дошкольного образования – 59,8%, общего образования – 55%, дополнительного образования – 57,2 %. В целях обеспечения педагогическими кадрами муниципальных общеобразовательных организаций были реализованы меры стимулирования лучших педагогов. Результатами деятельности по данному направлению стали: сохранение количественного и качественного состава учителей; обеспечение условий для повышения квалификации для 60,3% (это было в 2016 году) педагогических работников, в том числе для учителей отдаленных и труднодоступных школ; реализация государственно-общественного управления в сфере образования.

В целях привлечения педагогических кадров в образовательные организации продолжена реализация подпрограммы «Обеспечение жильем педагогических работников сельских школ и медицинских работников учреждений здравоохранения арктических и северных улусов». Ежегодно проводятся конкурс на звание «Лучший работодатель года» и реализуются Государственные программы в поддержку молодого специалиста.

Располагая такими данными, способствующими трудоустройству молодые учителя и педагоги, выпускники Педагогического института СВФУ, действительно устраиваются на работу по полученной специальности. Анализ трудоустройства в период с 2010 по 2018 годы показал, что педагогический институт по очной форме завершило обучение 1739 дипломированных специалистов, выпускников со степенью «бакалавр» и «магистр». Из них, обучались на бюджетной основе 1557 человек, в том числе в рамках целевого приема – 76 студентов, на коммерческой основе - 175 студентов. Завершив обучение трудоустроено всего 1198, что составляет 71 % всех обучавшихся, из них 1159 трудоустроены по полученной

специальности, направлению и профилю, что составило 97%, т.е. свою профессиональную деятельность связали с образовательными учреждения республики [6, с. 46-50].

Из анализа статистических данных видно, что ежегодно отмечается занятость выпускников по другим каналам, которая составляется по социально необходимым пунктам и в среднем за исследуемый период 29,02% выпускников пользуются этими гражданскими правами. Из общего количества занятых по другим каналам отмечается большее количество занятых по пункту «по уходу за ребенком» в среднем за данный период цифра составляет 14,84% выпускников за отчетный период. С 2013 года среди выпускников бакалавриата наблюдается тенденция продолжения обучения в магистратуре, т.е. принятия решения дальнейшего профессионального роста выпускниками. Также можно выделить пункт «призвано в ряды ВС РФ», практически ежегодно военнообязанная молодежь сразу после окончания высшего профессионального образования отправляется служить в ряды Вооруженных Сил Российской Федерации.

Выводы. Таким образом, проведенный анализ проблем, позволил выделить основные причины сложности в трудоустройстве выпускников вузов в целом: некоторое несоответствие спроса и предложения в зависимости от региона, то есть существование дисбаланса на региональном рынке труда; чаще выпускников не устраивает (субъективные факторы) - предлагаемые вакансии в основном социального характера, например, неудовлетворенность предлагаемым режимом труда (график работы, интенсивность труда), так и условиями оплаты труда (низкий размер заработной платы, отсутствие социальных гарантий); возможное несоответствие компетенций требованиям работодателя (как результат возможного низкого качества образования, и как показатель дисциплины и самообразоваия выпускника в период обучения); отсутствие опыта молодого специалиста – стажа работы, практических навыков, неподготовленность к реальным деловым, трудовым отношениям; неопределенность интересов: трудовых и профессиональных; завышенные ожидания от работы (жажда быстрого карьерного роста, необоснованно большой зарплаты, пока незаслуженных привилегий).

Вместе с тем, благодаря государственной региональной поддержке молодых специалистов и работников системы образования МОиН РС(Я), помощи преподавателей вуза в индивидуальной вузовской профориентационной работе с завершающими обучение студентами, выпускники педагогического института ежегодно трудоустраиваются в образовательные учреждения по полученной специальности. Об этом убедительно подтверждают результаты за исследуемый период, которые показали стопроцентное трудоустройство по завершению обучения в вузе и большая доля из них по полученной специальности. Такие показатели достигнуты путем организации систематической вузовской профориентационной работы, включая индивидуальную работу со студентами и работодателями, проводимой каждым преподавателем учебного подразделения СВФУ.

Литература:

1. Агабекян Р.Л., Авагян Г. Л. Современные теории занятости: Учеб. Пособие для вузов по экон.специальностям. – Москва: Юнити, 2001. – 190 с.

2. Википедия: сводная энциклопедия. – точка доступа https://ru.wikipedia

3. Карташов С.А. Трудоустройство: поиск работы: Учеб. пособие для студентов / С.А. Карташов, Ю.Г. Одегов, И.А. Кокорев; под ред. д.э.н., проф. Ю.Г. Одегова; Рос. экон. акад. им. Г.В. Плеханова. – Москва: Экзамен, 2004. – 382 с.

4. Неустроева А.Н., Павлова Е.П., Борисова Т.М., Оконешникова Н.В., Сидорова Е.Э. Роль педагогической практики в трудоустройстве выпускников-бакалавров университета (опыт Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова) // Espacios 39 (40), 2018 – URL: www.scopus.com/feedback/author/reviewDocument.uri?afwFlowId=1539673865306

5. Новикова Т., Воробьев Е. Об образовательных результатах выпускников вузов. // Общество и экономика. – 2016. - №6. – С. 122-126

6. Павлова, Е.П. Трудоустройство выпускников высшего учебного заведения (на примере педагогического института СВФУ). - Магистерская диссертационная работа. – Якутск, 2018. – 76 с.

7. Разумова Т. О. Взаимодействие высшего образования и рынка труда: правила и практика / Экономическая наука и развитие университетских научных школ (к 75-летию экономического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова) Сборник статей. 2016. - С. 1045-1050.

8. Самсонов А. А. Особенности регионального рынка труда и пути его стабилизации : ст., выступления, интервью / А. А. Самсонов; [сост. Л. Е. Эверстова]; Ком. занятости населения респ. Саха. (Якутия). – Якутск, 2010. – 116 с.

Педагогика

УДК:378.111

кандидат педагогических наук, доцент Павлова Екатерина Павловна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение Высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск);
студент 3 курса Павлова Виктория Александровна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение Высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

К ВОПРОСУ О ВУЗОВСКОЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ В РЕСПУБЛИКЕ САХА (ЯКУТИЯ) (НА ПРИМЕРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА СВФУ)

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы о занятости и трудоустройства молодежи, выпускников вузов в Республике Саха (Якутия). Освещены деятельность государственных органов в регионе по содействию выпускникам в трудоустройстве, деятельность вузовского центра по содействию занятости обучающейся молодежи и трудоустройству, работа специалистов и преподавателей педагогического института СВФУ в вузовской и послевузовской профориентации.

Ключевые слова: выпускники вуза, занятость, молодежь, профориентация, рынок труда, трудоустройство.

Annotation. The article deals with the issues of employment and employment of young people, university graduates in the Republic of Sakha (Yakutia). The activities of state bodies in the region to assist graduates in employment, the activities of the university center for the promotion of employment of students and employment, the work of specialists and teachers of the NEFU pedagogical institute in high school and post-graduate vocational guidance are covered.

Keywords: university graduates, employment, youth, vocational guidance, labor market, employment.

Введение. Процессы, происходящие в Республике Саха (Якутия) в целом, как и на всей территории Российской Федерации, усугубляющиеся проблемы в сфере занятости и трудоустройства, особенно для вновь окончивших обучение молодых специалистов, в том числе и в высших учебных заведениях, в принципе являются характерными также и для многих северных регионов. Нехватка кадров в некоторых важных отраслях на фоне растущей безработицы и понижении прироста населения, как естественного, так и механического, особенно в сельских поселениях, в которых наблюдается скрытая безработица.

Целью проведенного исследования является анализ состояния трудоустройства выпускников Педагогического института СВФУ и разработка рекомендаций по содействию в трудоустройстве молодых специалистов.

В ходе исследования нами была проверена гипотеза, которая заключалась в том, что трудоустройство выпускников высшего учебного заведения будет эффективнее, если будут: наряду с необходимыми теоретическими условиями исследования, изучены предпочтения будущих профессиональных планов выпускников вузов [2]; проводится мониторинги и анализы трудоустройства выпускников вуза; разработаны и предложены рекомендации по содействию в трудоустройстве выпускников высшего учебного заведения. А также были решены задачи: выявлены основные факторы, влияющие на эффективность трудоустройства выпускников вуза; определены тенденции развития ориентиров и предпочтений жизненных планов выпускников вузов Республики Саха (Якутия), как значимого факта в реальной картине трудоустройства молодежи; проведены анализ трудоустройства выпускников педагогического института СВФУ за 2010-2018 годы; предложены рекомендации по теме исследования и путей достижения эффективности ее решения.

В проведении исследования нами были использованы методы исследования - диалектика, логический и системный анализ теоретической, экономической и статистической информации, математическая обработка данных и практический опыт. Новизна, проведенного исследования нами виделась в попытке систематизировать знания об основных факторах, влияющих на трудоустройство выпускников профессионального образования; в анализе сведений о трудоустройстве выпускников Педагогического института СВФУ за 2010-2018 годы; в разработке рекомендаций о мерах, содействующих трудоустройству выпускников вузов РС(Я) направления педагогическое образование.

Изложение основного материала статьи. В статистических опросах, проводившихся среди населения Российской Федерации, последних годов выявлено, что на выбор будущей профессии важное значение имеет – выпускники высшего образования ориентированы на престиж профессии и карьеру, в принципе и в настоящее время это сохраняется. Наряду с этим, выпускники образовательных организаций, реализующих среднее и начальное профессиональное ориентированы на возможность трудоустройства и уровень заработной платы. Как показывает наблюдение, молодые специалисты в большинстве своем устраиваются на работу по соответственно полученной профессии, в частности, в образовательные учреждения: 80% выпускников ОУ ВО, 82% - ОУ СПО и 83% - ОУ НПО. По 10 пилотным регионам значение удельного веса трудоустроившихся по специальности, с учетом «мягких критериев», находятся в диапазоне от 80% до 90% от общего выпуска по трем уровням образования.

Следует отметить, существование сложностей, местами даже трудностей в экономической жизни человека, семьи, социальных групп и народов, что практически не существует идеального человеческого общества. Наша страна не исключение в стремлении, как основы жизни и деятельности людей, обеспечить самозанятость и полную занятость трудоустроенного населения, максимально организовать рациональное, эффективное использование ограниченных природных и материальных ресурсов и интеллектуальный потенциал общества в целом [6]. Самозанятость и занятость трудоустроенного населения страны является одним из важнейших критериев экономики и качества жизни населения страны.

В трудах российских ученых А.Н. Ананьева, В.Н. Бобкова, Н.А. Волгина, М.И. Захарова, Л.О. Зирне, Е.Д. Каткльского, В.В. Куликова, Л.А. Костина, А.Э. Котляр, И.Н. Мысляревой, В.И. Плакси, Б.В. Ракитского, Н.М. Римашевской, Г.Э. Слезингера и др. освещены проблемы рынка труда, механизмы ее действия и факторы, влияющие на спрос и предложение рабочей силы, ее мобильность и развитие.

Молодежная занятость и ее проблемы, построение карьерных планов и трудоустройство выпускников вузов рассмотрена в трудах Е.А. Абрамовой, О.В. Бондаренко, И.В. Вирина, И.В. Гривиной, С.В. Дудникова, Н.А. Жданкина, В.М. Зуева, К.Г. Кязимова, Т.О. Разумовой и др.

Современное состояние исследуемой темы приводит к мысли о совершенствовании научно-теоретической основы и нормативно-правовой базы в решении вопроса кадрового обеспечения отраслей экономики и выпускников вузов. В существующих исследованиях о рынке труда [5], молодежной занятости освещена прочная основа для исследования данной проблемы, но следует отметить, что в этих трудах в недостаточной мере раскрыты региональные особенности, специфика подготовки кадров, предназначенных для различных отраслей или предприятий.

Перспективы содействия трудоустройству выпускников высших учебных заведений Республики Саха (Якутия)» обобщен опыт решения проблем трудоустройства выпускников вузов [4]. Для начального и минимального решения проблемы трудоустройства молодого специалиста необходима помощь государства и органов местного самоуправления в каждом регионе. Если решать проблему на уровне отдельного региона, то общая картина снижения безработицы страны будет оптимистичной. Эффективным путем решение данной проблемы станет взаимодействие и сотрудничество всех структур [1]: государственных органов власти, службы занятости населения, сферы образования и комитетов по делам молодежи. На первый взгляд, задача абсолютно не сложная для нашего времени. Возможно создание реестра, который позволит регулировать отношения на рынке труда. На сегодняшний день это станет одним из способов контроля за перенасыщением рынка специалистами. Нельзя отрицать, что определенные источники информации по данному вопросу имеются, однако в учет, исходя из результатов, не берутся.

Рассмотрены перспективные направления по содействию трудоустройства выпускников вуза в Республике Саха (Якутия). В республике организована систематическая работа по трудоустройству выпускников среднего и высшего образования по направлению педагогическое и психолого-педагогическое образование. Из всего количества трудоустроенных выпускников более 60% едут работать в сельскую местность. В Республике развита поддержка молодежи, выбравшие по окончанию обучения жизнедеятельность в сельском социуме, в связи с этим на уровне правительства республики утверждена нормативно-правовая база, разработаны и реализуются программы по материальной поддержке молодых специалистов. Так, Министерством образования и науки Республики Саха (Якутия) молодым специалистам, прибывшим на работу в образовательные учреждения по договору, производятся выплаты проездных расходов и провоз багажа до места назначения, единовременное пособие в размере месячного должностного оклада при подтверждении явки молодого специалиста на работу.

Социальная стабильность и экономический эффективность процессов, происходящих в обществе, во многом зависит от трудового поведения молодежи, в частности, от ее занятости, трудоустройства и успешной адаптации выпускников профессиональный учреждений и в том числе вузов [3].

Согласно Программе социально-экономического развития РС(Я), «Стратегия развития молодежи Российской Федерации на период до 2025 года», Концепции развития села и Программы занятости населения одним из важных направлений, которых стала организация и реализация производств, что в определённой мере может содействовать разрешению проблемы занятости молодежи.

Вузовские центры по содействию занятости обучающейся молодежи и трудоустройству, только окончивших обучение выпускников, ведут работу по следующим направлениям деятельности: поддержка и организация сотрудничества с предприятиями и организациями готовых принять выпускников без опыта работы, являющихся потенциальными работодателями; для проведения стажировок и производственных практик в соответствии с образовательными программами оказывают помощь в ее организации; ведут учет и организуют временную занятость студентов, обучающихся по очной форме обучения; организация в помощи во взаимодействии с местными органами власти, а также с территориальными органами государственной службы занятости населения, общественными организациями и объединениями, заинтересованными в совершенствовании положения выпускников на рынке труда; изучение состояния и тенденции развития рынка труда, требований, предъявляемые соискателям рабочего места для предоставления полной информации студентам, выпускающихся курсов очной формы обучения, вместе с тем составляется банк данных вакансий, предлагаемые работодателями по специальностям; наряду с кураторами и наставниками студенческих групп ведется систематическая работа по повышению уровня конкурентоспособности и информированности будущих специалистов в сфере рынка труда с целью их эффективного трудоустройства; совместно с различными организациями, учреждениями проведение организационных мероприятий (презентация предприятий и организаций работодателей, ярмарка вакансий, дней карьеры и др.).

В педагогическом институте СВФУ методистом, ответственным по трудоустройству выпускников, преподавателями выпускающих кафедр, особенно кураторами выпускных групп уделяются большое внимание в содействии и помощи выпускникам в поиске, нахождению места работы и трудоустройству выпускников [4]. В целях вузовской профессиональной ориентации, специально для студентов выпускных курсов проводятся встречи с учителями, работниками образовательных учреждений, соответствующих реализуемым в педагогическом институте профилям. Студентами, выпускниками посещаются факультативные курсы и семинары «Технология поиска работы», «Управление современной школой» и др. Посещение данных курсов дает уверенность в выборе профессии, поиску будущего места работы, помогает развитию навыков общения, обогащает в личностном плане. Студенты выпускных курсов, ежегодно участвуют на ярмарках по трудоустройству различных уровней. Примечательным является, что современные выпускники серьезно ориентированы в трудоустройстве по получаемой ими специальности.

Выводы. Проведенный анализ теоретических аспектов изучения трудоустройства молодежи, трудоустройства выпускников педагогического института и рассмотренные перспективы содействия трудоустройству выпускников вузов республики позволили сделать выводы по основным пунктам, предложения и рекомендации, вытекающих из результатов исследования [4]:

1. В современных финансово-экономических условиях страны рынок труда характеризуется нестабильностью, влияющей на несбалансированность между рабочей силой и необходимости в ней экономики, в диспропорциях на рынке труда. Также, существует некоторая диспропорция как на уровне подготовки специалистов, так и в разрезе специальностей. В такой ситуации, считаем уместным, основываясь на примере мирового опыта, разработать среднесрочных и долгосрочных (5-10 летних) согласованных прогнозов развития отраслей, занятости работников и системы профессионального образования. Так, определить показатели определенных производств: перспективные объемные и номенклатурные, изучать соотношение количества регулярно создаваемых рабочих мест и численности занятого персонала, а также соотнести потребность в кадровой подготовке и состава преподавателей, обеспечивающих образовательный процесс.

2. На сегодня сохраняется необходимость в формировании поддерживающего нормативно-правового обеспечения в продуктивном взаимодействии в сфере содействия в трудоустройстве выпускников вуза без опыта работы. Государственное регулирование этих процессов является актуальной, в частности разработки и принятие законов, санкционирующих регулирование долгосрочных программ сотрудничества вузов и работодателей. Рекомендуем на основе «Стратегии развития молодежи Российской Федерации на период до 2025 года» разрабатывать и реализовывать региональные подпрограммы с привлечением самих выпускников вузов.

3. В социально-экономическом развитии Северного региона, как Республика Саха (Якутия) следует учитывать кадровую потребность, баланс по отраслям экономики и выпускающимся специальностями различных уровней профессиональной подготовки. Существует демографическая проблема на рынке труда, связанная с низким качеством и несвоевременностью прогноза кадровой потребности, влияющее на некоторое снижение эффективности взаимодействия субъектов экономики республики с рынком образовательных услуг. В связи с этим возникает необходимость усилить работу по усовершенствованию деятельности государственной службы занятости, взаимодействию государственных органов, работодателей и профсоюзов на принципах социального партнерства.

4. Современная молодежь с одной стороны правомерно считает, что, получив полноценное образование, они достигнут желаемого социального статуса и более значимого материального положения в обществе, с другой стороны это не всегда является полной гарантией их трудоустройства и занятости. В связи с этим предлагаем на основе изучения, обобщения и переосмысления опыта централизованного распределения выпускников вузов, принять на рассмотрение с целью возможного внедрения.

Таким образом, нами определены факторы и условия, влияющие на востребованность выпускников вузов, анализ опроса выпускников вузов республики и трудоустройства выпускников педагогического института СВФУ за 2010-2018 годы и выявлены некоторые направления повышения эффективности трудоустройства квалифицированных выпускников, предложены рекомендации по содействию в трудоустройстве выпускников высшего учебного заведения.

Литература:

1. Мыреев, А.Н., Попов, А.А., Федорова, С.В. Качество жизни населения в условиях трансформации экономики: теория, проблемы, практика (на примере районов Крайнего Севера и Арктической зоны): монография / А.Н. Мыреев, А.А. Попов, С.В. Федорова. – Якутск: Издательский дом СФВУ, 2015. – 584 с.

2. Кожурова А.А., Павлова Е.П., Неустроева Е.Н., Корнилов Ю.В., Николаев Е.В. Ориентиры жизненных планов выпускников высшего образования Республики Саха (Якутия) // Revista ESPACIOS, номер - Vol. 38 (№ 55), Место издания - Caracas, Venezuela, уровень – зарубежное, Scopus. – 2017, 12 стр. - http://www.revistaespacios.com/a17v38n55/a17v38n55p12.pdf

3. Корнилов, Д.Д. Обеспечение занятости молодежи северных районов России (на примере Республики Саха (Якутия). – диссер. на соиск. учен. степ. канд. эконом. наук, Москва, 1998. – 177 с.

4. Павлова, Е.П. Трудоустройство выпускников высшего учебного заведения (на примере педагогического института СВФУ). - Магистерская диссертационная работа. – Якутск, 2018. – 76 с.

5. Разумова Т. О. Взаимодействие высшего образования и рынка труда: правила и практика / Экономическая наука и развитие университетских научных школ (к 75-летию экономического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова) Сборник статей. 2016. - С. 1045-1050.

6. Самсонов А. А. Особенности регионального рынка труда и пути его стабилизации: ст., выступления, интервью / А. А. Самсонов; [сост. Л. Е. Эверстова]; Ком. занятости населения респ. Саха. (Якутия). – Якутск, 2010. – 116 с.

Педагогика

УДК 378.1

доктор педагогических наук, профессор Пак Любовь Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);
кандидат педагогических наук, доцент Каменева Елена Григорьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СОЦИАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Аннотация. В статье описаны направления организации социально-педагогического сопровождения социально ориентированной деятельности студента в образовательной среде вуза (социо-полисубъектное, субъектно ориентированное); охарактеризована совокупность методов, форм, приемов организации социально-педагогического сопровождения социально ориентированной деятельности студента в контексте оказания помощи обучаемому, испытывающему реальные затруднения личностного плана, проблемы, препятствующие включению в значимые виды отношений, общения, деятельности.

Ключевые слова: социально-педагогическое сопровождение, социально ориентированная деятельность, студент, образовательная среда вуза.

Annotation. In article the directions of the organization of social and pedagogical maintenance of socially oriented activity of the student in the educational environment of higher education institution are described (sotsio-polysubject, focused is subject); the set of methods, forms, receptions of the organization of social and pedagogical maintenance of socially oriented activity of the student in the context of assistance to the trainee experiencing the real difficulties of the personal plan, problems interfering inclusion in significant types of the relations, communication, activity is characterized.

Keywords: subjectivity, student, socialization, higher education institution, socially oriented activity, activity, stages of development of subjectivity of the student.

Введение. На современном этапе российское общество находится в динамической фазе преобразования, которая характеризуется высокими требованиями к профессионализму выпускников вузов, быстро ориентирующихся в меняющихся условиях жизнедеятельности и конкурентоспособных на рынке труда. В условиях ускоряющихся социальных процессов, усложнения отношений и взаимосвязей в системе общества необходима ориентация системы высшего образования на целенаправленное развитие индивидуально-личностных качеств, реализацию потенциальных возможностей и способностей студента. Центрированность высшего образования на развитие личности студента обусловливает преодоление противоречия между традиционным содержанием вузовского образования как узкопредметной профессиональной подготовки и новыми вызовами современности, проявляющимися в: трансформации функций социального института образования; изменении позиции студента – субъекта по отношению к выстраиванию собственной траектории образовательного саморазвития в контексте прогнозирования конструктивной жизнедеятельности в современном социуме; усилении познавательных потребностей обучающихся как самовзрослеющих профессионалов; обновлении функций преподавателя в контексте фасилицирующего социально-педагогического сопровождения социально ориентированной деятельности студента на основе субъектно-субъектного взаимодействия, взаимоуважения, демократичности.

Принципиально значимая идея социально-педагогического сопровождения социально ориентированной деятельности студента в образовательной среде вуза — целенаправленное комбинирование системы активного взаимодействия обучающегося с внешним миром при своевременном выявлении и решении проблем личностно-средового взаимодействия, оптимальном использовании ресурсов социума, образовательного процесса и личностных ресурсов для эффективного социального обучения, самопознания и самореализации обучающегося в условиях освоения продуктивных форм и методов познания мира, преобразования и преумножения опыта созидательной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Этимология понятия «сопровождение» означает совместное действие, движение вместе с кем-либо в качестве спутника или провожатого для эффективного преодоления затруднений, препятствий, встречающихся на жизненном пути. В зависимости от целей и ситуаций образовательного процесса вуза сопровождение может быть педагогическим (решение вопросов обучения и воспитания), психологическим (помощь в развитии, раскрытии и реализации личностного потенциала обучаемого), социальным (использование возможностей социума в развитии личности) и т.п. В нашем исследовании мы рассматриваем социально-педагогическое сопровождение социально ориентированной деятельности студента, которая осуществляется педагогом, как в образовательном процессе вуза, так и в открытом социуме с использованием социализирующих функций непосредственного окружения обучаемого и общества как социализирующей среды.

Педагогический аспект социально-педагогического сопровождения связан с такими понятиями, как «педагогическая помощь», «психолого-педагогическая поддержка», «сотрудничество», «социальная фасилитация». Их объединяющей основой можно считать направленность на создание благоприятных условий, безопасной образовательной среды, необходимой для развития и саморазвития обучающихся, способствующих достижению и продуктивности совместной деятельности и (или) ускоряющих процессы раскрытия и реализации личностного потенциала участников образовательных взаимодействия (1). Социальный аспект сопровождения рассматривается на уровне механизмов взаимодействия студента в социальной среде как взаимные действия обучающихся по отношению друг к другу в их социальном окружении (в соответствии с имеющимся социальным статусом и ориентированным на него многообразием социальных ролей), способствующие успешной подготовке субъекта сопровождения к организации самостоятельной жизнедеятельности в постоянно изменяющемся обществе.

Организация социально-педагогического сопровождения социально ориентированной деятельности студента в образовательной среде вуза являлась значимой в ходе нашего исследования, так как в процессе постоянно возобновляемых и углубляющихся контактов студента и преподавателя, студента и участников образовательных отношений, социума происходит оказание упреждающей или актуальной необходимой социально-педагогической помощи обучаемому, испытывающему реальные затруднения личностного плана, проблемы, препятствующие включению в значимые виды отношений, общения, деятельности (6).

Для выявления актуальных проблем студента автор исследования совместно со специалистами Центра социально-политических исследований «Индикатор» (рук. проф. Э. М. Виноградова) проводил социологическое исследование, выявляющее уровень удовлетворенности студента всеми сторонами жизнедеятельности вуза. В соответствии с концепцией исследования была осуществлена выборка, в которой фигурировали студенты вузов города (ОГУ, ОГПУ, ОГМА, ОГАУ). Сбор информации осуществлялся методом анкетирования по месту учебы студентов различных профилей образования. Полученная информация обработана по программе АРМ.

Опрос зафиксировал наибольший уровень удовлетворенности у студентов отношениями в группе (59,7%), тем не менее каждый третий опрошенный видит проблему в межличностных групповых отношениях. Полностью удовлетворены содержанием и качеством обучения 57,7%, не очень — 40,3%. Наибольшая неудовлетворенность («не очень», «нет») у студентов условиями для полноценного досуга (51,9% и 23,4%) и возможностями для художественного творчества (41,4% и 28,5%). Нужно отметить, что и своими результатами в учебе полностью не удовлетворены 12,8% и частично 48,4% опрошенных. Исследования показывают, что среди основных проблем конкретного студента можно выделить: отсутствие оптимизма и озабоченность «быть не хуже других», недостаточную ответственность и добросовестность, определенную неуравновешенность, повышенную чувствительность, неумение управлять собой и своим поведением, высокий уровень тревожности, большую напряженность, — указывающие на наличие внутренних конфликтов и проблем в аффективной сфере.

В соответствии с вышеизложенным в нашем исследовании использовалось социально-педагогическое сопровождение социально ориентированной деятельности студента в образовательной среде вуза в двух условных направлениях:

- социо-полисубъектном, призванном способствовать предупреждению или преодолению трудностей (барьеров, затруднений), возникающих при интеграции субъекта в социум, общности, внутригрупповые и межгрупповые взаимодействия и отношения, установлении социальных контактов со значимыми другими в разнообразных сферах социальной практики;
- субъектно ориентированном, направленном на помощь в выявлении основных личностных проблем конкретного студента и определение причин их возникновения (в соответствии с их познавательными, возрастными и индивидуальными особенностями), путей и средств их разрешения (4).

Социально-педагогическое сопровождение представлено в исследовании как совокупность приемов, упражнений, заданий (активизирующих самопознание студента, его отношение к внешнему миру, во многом определяющее выборы поведения и жизнедеятельности в современном социуме), направленных на эффективную организацию социально ориентированной деятельности обучающегося. Эффективное решение задач социально-педагогического сопровождения социально ориентированной деятельности студента вуза требовало нового подхода к организации социального взаимодействия субъектов (установление доверительных отношений, кооперации, взаимозависимости и сотрудничества, регулирование и построение нормативно-адекватных, конструктивных взаимоотношений для обеспечения самораскрытия и самоактуализации всех и каждого) и применения диагностических (анкетирование, наблюдение, опрос, экспертная оценка и др.), рефлексивных (самоанализ, самооценка, самоконтроль и др.) методов.

В соответствии со спецификой социально ориентированной деятельности, реализуемой в познании, социально-профессиональном общении, социальной практике происходит активное взаимодействие студента с окружающей действительностью, наращивание субъектности обучающегося, социально-педагогическое

сопровождение в образовательной среде вуза было ориентировано на приоритет познавательных и профессиональных интересов студента, его намерений, потребностей, личных устремлений; свободу выбора студентом направления социально ориентированной деятельности и реализации этого личностно значимого маршрута; создание предпосылок для восхождения студента по лестнице жизненных потребностей по А. Маслоу (3) (удовлетворение потребности в деятельностной самореализации или потребность самоактуализации в деятельности).

Для эффективного удовлетворения своих многочисленных потребностей у студента должна быть развита мотивация компетентности, но не в смысле простого накопления и усвоения знаний, а в смысле потенциальной готовности обучающегося видеть источники управления свой жизнью (в себе или среде), решать поставленные задачи со знанием дела, стремиться к достижению успеха в разнообразных сферах деятельности. Исследователи рассматривают успех как общественное признание способностей студента, степени его одаренности, талантов; признание авторитетными «значимыми другими» семьи, друзей, сверстников, преподавателей, авторитетных экспертов; преодоление, самопреодоление, разрешение конкретных проблем и противоречий жизни; как самоопределение, самостановление личности; успех-призвание как полновесная ценность и детерминанта самотворчества. Личность в этом случае как бы призвана самоосуществиться в данном виде деятельности, она стремится самореализоваться, «отдать» себя творчеству, служа идее, следуя долгу (4).

При организации социально-педагогического сопровождения использовался арсенал приемов (А. Маслоу (3); К.Р. Роджерс (5)), используемых для конструирования ситуаций успеха при реализации социально ориентированной деятельности: создание оптимистической установки («Я в тебя верю», «Ты обязательно это сделаешь»), обеспечение мажорной атмосферы на занятиях; создание проблемной ситуации с обязательным позитивным финалом, при этом решение проблемы должно быть осуществлено самим студентом; создание в аудитории атмосферы эмоционально-волевого напряжения и совместного переживания; создание ситуаций, предполагающих личную ответственность за общий исход дела; приведение примеров из жизни, науки, производства; возбуждение интереса к знаниям повышенной сложности, стимулирование пытливости, смекалки, с обязательным указанием путей достижения цели; формирование установки на продуктивную коллективную деятельность, поощрение стремления к познавательному общению; обучение правилам «мозгового штурма», который не только развивает способности к сотрудничеству, кооперации, к принятию нового, но и позволяет глубоко осознать приемы и процедуры интеллектуального труда; приемы аттракции: доверие в учебной ситуации; опора на положительные качества студента; обращение по имени; умение выслушать его; доброжелательность в беседе, проявление внимания и заботы; юмор, улыбка, шутка; помощь студентам в сложной ситуации (расшифровка задания, указание на возможную ошибку); одобрение, поощрение, похвала, присуждение награды; поддержка в сложных ситуациях; замечание, заслуженное наказание, игнорирование, безадресный упрек.

Использование данных приемов в контексте социально-педагогического сопровождения социально ориентированной деятельности студента в образовательной среде вуза: эмоционального поглаживания, снятия страха, авансирования, персональной исключительности, высокой мотивации предлагаемых действий, скрытой инструкции, «даю шанс», «анонсирование», «золотые слова», оценивание оригинального результата и т.д. — это прежде всего помощь в адекватном осознании студентом происходящего, повышении его психологической устойчивости, саморегуляции, в самоорганизации, способности к преодолению различных трудностей, в осознании ближних, средних и дальних задач личностного, социального и профессионального становления, в побуждении к достижениям.

В ходе организации социально-педагогического сопровождения социально ориентированной деятельности студента в образовательной среде вуза применялись задания: «Что я хочу изменить в себе или каким я хочу стать?» (черты характера, от которых необходимо избавиться, и черты характера, которые надо приобрести); «Определение своих приоритетных целей» (цели — степень их важности — наиболее важные цели — оценка наиболее важных целей; что нужно сделать — необходимые средства — порядок выполнения — важность действия); «Составление студентом плана претворения в жизнь приоритетных целей» (цели по степени приоритетности — действия по степени значимости — порядок выполнения — необходимые средства); «Узнай себя!» (анализ и самооценка обучающимися содержания проделанной работы, выявление успешности деятельности, ошибок, затруднений; оценка рациональности применения метода решения, последовательности действий и т.д.), направленные на инициирование нахождения обучающимися эффективных путей усвоения социальных знаний, умений, возможность самопознания, самосовершенствования, развития субъектных проявлений, творческой активности в любых сферах деятельности.

Для поддержки студентов в налаживании социальных контактов, продуктивной коммуникации, базирующейся на принятии друг друга, взаимном уважении и доверии, в целях установки на поддержание внутренней стабильности организма студента и успешное взаимодействие с окружающим миром использовались психологические паузы, особая методика психофизического регулирования основных физиологических функций организма, мягко включающая элементы снятия мышечного напряжения, а также фрагменты по повышению самооценки обучающегося и регуляции его взаимоотношений с окружающими: мимические и пантомимические этюды: «Тахистоскоп» — лепка позы по памяти, «Разведчик» — заметить изменения в позах, «Лучевосприятие» — изображения отдельных эмоциональных состояний (радость, удивление, интерес, гордость, застенчивость, уверенность и др.), «Анабиоз» — оживить изображаемый персонаж жестами, мимикой; психомышечная тренировка, приемы релаксации, педагогический аутотренинг для управления своим самочувствием и эмоциональным состоянием, направленные на выработку умений понять, принять сначала самого себя, а затем и других.

Необходимо отметить, что оптимально организованное социально-педагогическое сопровождение, актуализирует следующие возможности социально ориентированной деятельности студента в образовательной среде вуза: ценностно-ориентирующие (дают возможность освоения студентами общечеловеческих и профессиональных ценностей, позволяют реализовать их ценностно-смысловое отношение к жизни, к ценностям, к профессии, ценностное осмысление результатов своей деятельности); коммуникативные (предполагают приобретение опыта интерактивного взаимодействия, совершенствование моделей поведения и деятельности участников образовательного процесса); смысловые (дают возможность

организации смыслотворчества на основе имеющегося выбора различных областей социально ориентированной деятельности) (2).

Выводы. Таким образом, социально-педагогическое сопровождение социально ориентированной деятельности студента в образовательной среде вуза в совокупности социо-полисубъектного и субъектно ориентированного направлений обеспечивает своевременную помощь педагога обучающемуся в периоды затруднений личностного плана, проблем, препятствующие включению в значимые виды отношений, общения, деятельности. Оптимально организованное социально-педагогическое сопровождение социально ориентированной деятельности студента в образовательной среде вуза задает интенсивность, диапазон активности и широту преобразований обучающимся окружающей действительности, возможность интенсивного приобретения социально и личностно значимого опыта освоения мира на основе познания продуктивных способов действия и общения, интериоризации социальных отношений, социокультуры общества, оптимизации способностей личности.

Литература:

1. Губанова М. И. Педагогическое сопровождение социального самооп-ределения старшеклассников: теория и практика подготовки учителя: монография. Кемерово: Изд-во ГОУ «КРИРПО», 2002. 207 с.
2. Крутых Е.В. Становление субъектности в студенческом возрасте: дис. … канд. психол. наук. Краснодар, 2006. 239 с.
3. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2010. 352 с.
4. Пак Л.Г. Социально-ориентированная деятельность студента вуза: от идеи к реализации: монография. Оренбург, 2013. 312 с.
5. Роджерс, К.Р. Становление личности: взгляд на психотерапию. М.: Эксмо-Пресс, 2001. 416 с.
6. Тульчинский Г. Л., Шекова Е. Л. Менеджмент в сфере культуры. 2-е изд., испр. и доп. М.: Лань, 2007. 528 с.

Педагогика

УДК: 372.881.111.1

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры раннего обучения иностранным языкам Парфенова Светлана Олеговна
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

ИЗУЧЕНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЯЗЫКОВЫХ СИСТЕМ В УСЛОВИЯХ УЧЕБНОГО ДВУЯЗЫЧИЯ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье анализируются экспериментальные данные о проявлении разных типов кодового взаимодействия родного и изучаемого языков в естественных условиях коммуникации студентов.

Ключевые слова: учебное двуязычие, кодовое смешение, кодовое переключение, метафорическое и ситуативное переключение кодов, заимствования.

Annotation. This article describes the results of the study of different types of code switching between the native and second language among students in natural communication.

Keywords: coordinate bilingualism, code mixing, code switching, metaphorical and situational code switching, borrowings.

Введение. В данной статье приведены результаты экспериментального исследования, направленного на сбор репрезентативного речевого материала, используемого в естественной ситуации коммуникации студентов. Ведущим методом явилось наблюдение за студентами в естественных условиях учебного двуязычия, то есть на практических занятиях по английскому языку, а также в повседневном общении.

В ходе эксперимента были получены данные о проявлении разных типов кодового взаимодействия (*code switching* - кодового переключения*, code mixing* - кодового смешения, *borrowings* - заимствований*)* на разных языковых уровнях (на уровне морфем, отдельных лексических единиц, фразеологических единств и отдельных синтаксических построений), которые помогут судить о характере взаимодействия языковых систем родного и изучаемого языков в естественных условиях коммуникации.

Изложение основного материала статьи. Несмотря на активное изучение феномена кодового переключения в течение последних десятилетий, современное состояние проблемы, по мнению ряда исследователей, «характеризуется неразработанностью терминологического аппарата: предлагаемые подходы к исследованию билингвальной речи не только полемичны по отношению друг к другу, но и оперируют разными терминологическими микросистемами» [4, с. 52].

Переключение кодов, или кодовое переключение, - это переход говорящего в процессе речевого общения с одного языка (диалекта, стиля) на другой в зависимости от условий коммуникации. Взаимодействие языков, как указывает В.А. Аврорин, начинается тогда, когда они «способны выполнять одинаковые роли, употребляться с равным успехом в одних и тех же сферах общественной жизни» [1, с. 139].

Переключение с одного языка на другой может быть вызвано разными причинами: сменой обстоятельств, сменой адресата, изменением социальной роли говорящего, изменением его психоэмоционального состояния, сменой темы общения.

Л.П. Крысин отмечает, что в зависимости от этих причин переключение языкового кода может происходить как «на естественных границах речевого потока: в конце фразы, синтаксического периода, при наиболее спокойном режиме общения - по завершении обсуждения какой-либо темы», так и посередине фразы или слова [3]. Если в первом случае говорящий способен предвидеть и планировать кодовое переключение, то во втором – кодовое переключение осуществляется говорящим спонтанно.

Исследования последнего времени доказывают, что повседневное использование языков билингвальными говорящими непроизвольно. Обладая высоким уровнем языковой компетенции на нескольких языках, достигнув высокой автоматизированности и гибкости речевых навыков, говорящие вовлекаются в кодовое переключение практически бессознательно, особенно, когда какой-то из языков используется фрагментарно (на уровне отдельно взятых фразеологизмов, модальных слов, междометий, частиц) [3].

Такая способность к смене языковых кодов расширяет коммуникативные возможности индивида как языковой личности, обеспечивая определенную комфортность процесса речевой коммуникации, способствуя лучшему взаимопониманию между коммуникантами в изменяющихся условиях общения.

Термин «адекватный билингвизм» означает, «что человек при любых ситуациях и на любые темы может с одинаковой степенью свободы как говорить, так и думать на обоих языках, не нуждаясь ни в каких случаях в мысленном переводе с одного на другой. Оба языка в полной и одинаковой мере способны выполнять весь объем функций» [1, с. 146].

Комбинирование языков - очень широко применяемое действие в практике билингвальных говорящих и у него много вариаций. В литературе о билингвизме различают следующие вариации: выбор языков, переключение с одного языкового кода на другой, смешение языковых кодов и заимствования.

Переключение кода *(code switching)* - это параллельное использование двух языков в процессе коммуникации в зависимости от её условий. Оно отличается от заимствования *(borrowing)*, которое встречается в случаях, когда используется какое-либо слово из другого языка с интеграцией его в соответствии с фонологическими и морфологическими требованиями основного языка.

Первоначально переключение кода рассматривалось как антиграмматическое смешение языков и последствие недостаточной компетенции в обоих языках. Однако это негативное отношение изменилось, когда стало очевидно, что относительно часто переключения кода используются как коммуникативная стратегия для передачи социальной и лингвистической информации. Многие исследования иллюстрируют переключение кода как вербальное умение, требующее обширной компетенции в более чем одном языке, а не как её недостаток.

Существует мнение, что переключение кодов может использоваться и как «стратегия облегчения» *(relief strategy)* в том случае, когда нужный лингвистический материал проще в одном из языков. В связи с этим переключение кодов может быть очень полезным социальным навыком [6].

Психолингвистические исследования ясно указывают на то, что билингвы имеют две или более лексические единицы для выражения одного и того же значения. Или, напротив, они восполняют нехватку лексических единиц в одном языке для выражения некоторого конкретного значения за счет лексических единиц из другого языка.

Некоторые элементы (слова-переключатели) способны вызвать переключение на другой язык - иногда лишь на два-три слова, а иногда и на весь остаток интеракции. В связи с этим выделяют два типа переключения - «предваряющее и последующее, в зависимости от того, предшествует ли этот эффект слову-переключателю или следует за ним» [2, с. 188]. Предваряющее переключение подобно регрессивной ассимиляции, а последующее переключение - прогрессивной.

В кругу билингвов переключение кодов может использоваться как самостоятельный стилистический прием. Такой вид переключений называют метафорическим *(metaphorical code switching)* [7, с. 102], так как оно служит своеобразным приемом эмфатического усиления утверждения (путем повторения утверждения на двух языках) и придания речи оттенков (юмористического, ироничного и пр.) Если смена языков вызвана ситуацией, в которой оказываются говорящие, а не темой, то такой вид переключения называют ситуативным *(situational code switching)* [7, с. 102].

Смешение языковых кодов *(code mixing)* – это немотивированное использование двух языков одновременно в рамках одного высказывания. Смешение языков происходит независимо от смены темы [7, с. 104]. Причину смешения кодов такие исследователи, как Горелов И. Н. и Чиршева Г. Н. [6, с. 50], видят в недостаточной компетенции билингвов во втором языке. Однако к смешению кодов часто прибегают и комбинированные (смешанные) билингвы.

Многие исследователи подчеркивают, что отличие кодового переключения от смешения кодов состоит в неосознанном характере последнего и сознательном использовании первого: то есть смешение кодов служит помехой в коммуникации и обусловлено неспособностью билингва разделять языки, а переключение кодов поддерживает и оптимизирует общение с использованием двух языков.

Переключение и смешение кодов также может использоваться в целях языковой экономии. Так, например, английский язык принято считать более лаконичным в сравнении с русским. Использование переключения и смешения кодов может служить знаком отличия группы от остальных. В таких случаях нормы использования в языке смешений и переключений варьируются от группы к группе.

В описываемом эксперименте к случаям кодового переключения были отнесены те случаи, в которых наблюдался переход с родного языка на английский в рамках одной беседы, но не в пределах одного высказывания (*intersentential* [5, с. 29]). К случаям кодового смешения были отнесены те случаи, в которых наблюдался переход кода с родного на английский в пределах одного высказывания (*intrasentential* [5, с. 29]). К заимствованиям были отнесены такие случаи использования слов английского языка, когда они подвергались процессу ассимиляции со стороны русского языка.

Для обработки этих данных был использован метод контрастивного анализа тех элементов и категорий русского и английского языков, с которыми были связаны типы кодовых переключений.

Итак, было обнаружено, что наиболее очевидными случаями использования в речи учащихся *метафорического* кодового переключения были случаи, отвечающие перечисленным ниже коммуникативным целям.

I. Целям выделения, акцентирования уже сказанного на родном языке *(for the purpose of emphasis):*

Примеры:

- Забудь это! ***Forget it!***

- Я не верю в удачу. ***I don't believe in luck.***

Как видно из примера, для этой цели хорошо подходит прием повтора на английском языке *(reiteration device).*

II. Целям привлечения внимания собеседника *(as an attention getter):* Примеры:

- ***Wow!*** **Ты просто супер!**

- ***Oops!*** **Уронила!**
- ***Yuck!*** **Как это ужасно!** ***(It's so disgusting!)***
- ***Oh, boy,*** **который сейчас час?**

В этой работе подобного рода высказывания - восклицания *(exclamations)* и междометия *(interjections)* - расцениваются как самостоятельные случаи проявления кодового переключения, так как представляют собой отдельные самостоятельные фразы или реплики *(separate utterances).*

III. Целям языковой экономии *(for the purpose of language economy).*

Одной из основополагающих целей переключения оказалось стремление коммуникантов к языковой экономии. В связи с тем, что английский язык отличается большей точностью и лаконичностью выражения мысли, двуязычные учащиеся прибегают к его использованию с целью экономии времени и языковых средств. Сюда можно отнести как случаи использования более сжатых и точных идиоматических выражений (уровень фразеологических единств), так и грамматические конструкции типа *Complex Object (I saw him read that. I want you to do that too.)* или использование других инфинитивных конструкций *(He is sure to come.)*

Примеры:

1. использование идиоматических выражений:

а) **A: Ты идешь? B:** ***It depends.***

б) **Если что забыла, напишу в следующий раз.** ***To be continued.***

2. использование инфинитивных конструкций:

Прочитала такую прикольную книжку. ***I want you to read it.***

3. использование англоязычных этикетных формул для выражения согласия, благодарности, приветствия, прощания:

Примеры:

а) ***All right!*** **Звони!**

б) **A: Тебе помочь?**

B: Да, нет! Все нормально. ***Thanks.***

в) ***Hi!*** **Как дела?**

г) **Чем больше ты тянешь, тем сложнее тебе будет потом сказать ему:** ***"Good bye!"***

д) **Ну, я пошла.** ***See you!***

4. эвфемистическое использование англоязычного эквивалента в речи учащихся в силу определенных этических причин (неудобства выражения этой мысли на родном языке);

Примеры:

а) ***Give me a hug, baby!***

б) ***You belong to me. I belong to you.*** **Мы друг другу** ***belong.***

IV. Целям цитирования *(for quoting).*

В связи с тем, что современная двуязычная молодежь много общается через интернет со своими зарубежными сверстниками, то еще одной целью кодового переключения является цитирование *(quoting).*

Пример: **Получила** ***e-mail*** **от Джейн, где она сообщает, что приезжает работать на год в Санкт-Петербург** ***to look after one American student who will be studying in the State Technical University.***

V. Целям нюансировки значений (for clarifying meanings) или восполнения недостатка знаний (for filling knowledge gaps).

Из наблюдений на занятиях по английскому языку можно было установить, что русскоязычные билингвы переключаются на русский язык в ходе высказывания на английском языке в том случае, если им была необходима более тонкая нюансировка значений, или, наоборот, в том случае, когда им не хватало знаний в выражении своих мыслей на изучаемом языке.

Пример: ***In England breathalyzes check the amount of*** **промилей алкоголя в крови.**

Наиболее яркими случаями использования в речи учащихся эмблематического (т.е. не затрагивающего структуры предложения) смешения кодов были случаи, преследующие следующие коммуникативные цели:

I. С целью эмоциональной выразительности *(for emotional expressiveness).*

Примеры:

1) **Нельзя уезжать с места происшествия, если** ***damage*** **больше, чем на 1000*$*.**

2) **Со мной такой** ***disaster*** **приключился.**

3) а) **Она стояла так** ***so*** **(такая / так)** ***special.*** *(adjectival/adverbial phrase)* б) **Вообще, они меня считают** ***very special.*** *(intensifier + adverb)*

4) **Наверное, я тебя** ***don't understand.*** *(verb phrase)*

В данном случае кодовое смешение происходит на уровне одной лексемы. И эта лексическая единица воспринимается двуязычными учащимися как наиболее подходящая по своему эмоциональному накалу, выразительности, чем равная по значению из родного языка.

II.С целью передачи каких-то языковых реалий (*for the purpose of rendering language realia),* изучаемой англоязычной культуры.

Примеры:

1) **И он сворачивает на** ***side-road.***

2) **Мы тут** ***Halloween*** **отмечаем.**

3) **Катюш, я хочу посмотреть у тебя** ***the contents*** **учебника по английскому языку для шестого класса.**

4) **Ну, это, так называемые,** ***matching activities.***

5) **Как я буду использовать эти** ***language skills!***

В 3, 4, и 5 примерах кодовое смешение касается случаев академических реалий (то есть реалий из непосредственного окружения изучающих английский язык студентов). В указанных случаях кодовое смешение осуществляется как на уровне одной лексической единицы или артикля и лексемы, так и на уровне номинативного словосочетания *(noun phrase).*

III.Также как и в случае с кодовым переключением, одной из основополагающих целей смешения кодов является стремление коммуникантов к языковой экономии.

Примеры:

1) использование более емких и кратких слов из изучаемого языка:

а) **Нет времени перечитывать и писать** ***after-thoughts*****.**

б) **Весь этот шопинг оказался таким** ***time*** **и** ***money consuming.***

в) **А часы-то действительно** ***waterproof!***

2) использование более экономичных грамматических конструкций: Пример: **Нет, он не отказался - он предложил *to postpone it*.**

3) использование англоязычных формул вежливости: Пример: **Расскажи, кого ты видела, *please.* Очень интересно.**

IV. Смешение кодов наблюдается также в тех случаях, когда нужно изменить характер ситуации общения с серьезной или нейтральной на шутливую, разрядить напряженную атмосферу.

Примеры:

1) **Мы с тобой, наверное, такие *boring.***

2) ***I'm* не молодой. *I'm* старый.**

Во втором примере на типичную грамматическую структуру английского предложения нанизывается прилагательное на русском языке.

V. В качестве отдельного случая кодового смешения можно выделить смешение на морфологическом уровне (на уровне морфем):

а) ***боу-чик*** *(derivational masculine affix)*

б) **lunch-евать** *(infinitive suffix)*

в) **курс по *writing*-у; три типа *swithching*-а** *(case endings)*

г) **[фильм вполне] смотрибельный; читабельная [книга]** *(suffix - able)*

д) **заниматься шопинг-ом *(shopping*-ом)** *(case ending)*

е) ***sms*-ная любовь/зависимость; *sms* -ное сообщение** *(gender endings)*

ж) ***SPA*сательный круг** (речь о лечебных водных процедурах) *(abbreviation as a 1st syllable).*

Все указанные случаи можно отнести к окказиональному формо- и словообразованию английской лексики с помощью русских словообразовательных формантов, что является свидетельством проявления межъязыковой интерференции на уровне словообразования. Причина этого явления может заключаться в стремлении студентов к более тонкой нюансировке значений или эмоциональных состояний, а также служить примером постепенной ассимиляции отдельных английских слов в русский язык.

Что касается случаев *заимствования* (или *кооперирования* языкового кода [4]) то, как уже отмечалось выше, русский язык в настоящее время находится в процессе обширного заимствования англоязычной лексики, то есть он в какой-то мере испытывает на себе феномен англофикации/англизации *(the phenomenon of Anglification)* [7] особенно в сферах экономики, торговли и высоких технологий.

Судя по результатам непосредственного наблюдения, можно сделать вывод о том, что это языковое явление не чуждо двуязычной русскоговорящей студенческой среде.

Примеры:

- В понедельник пойдем к <u>хедмастеру.</u>

- **Сейчас только <u>шузы</u> переодену.**
- **<u>Герлз,</u> мы пойдем на следующую пару?**
- **Не забудь мои листочки забрать! <u>Кисс</u>** (*Целую*)**.** (из *sms)*

- Что еще мы в твоем экспириенсе написали? (при написании резюме).

-Это ты там <u>флудишь?</u> (от *flu*; реакция на чихание).

Согласно данным наблюдения, для двуязычных русскоговорящих учащихся характерно использование метафорического (стилистического) кодового переключения, то есть переключения языкового кода с целью изменения характера ситуации общения: с формальной на неформальную, с официальной на личную, с серьезной или нейтральной на шутливую (смешную), с вежливой на демонстрирующую солидарность или большую степень фамильярности. В связи с последней причиной перехода с родного языка на английский язык встречались также случаи эмблематического смешения кодов (т. е. не затрагивающего структуры предложения на русском языке).

В случаях *кодового переключения* студенты переходили с родного языка на английский язык за рамками одного высказывания. При демонстрации кодового переключения студентами использовались лексические единицы самых различных уровней (от единичных лексем до самостоятельных синтаксических образований, т. е. законченных по смыслу предложений). В случаях *кодового смешения* в речи студентов наблюдался переход с родного на английский язык в пределах одного высказывания и ограничивался, как правило, отдельными лексемами или двухсловными словосочетаниями.

Выводы. В заключении необходимо отметить, что согласно экспериментальным данным, кодовые переключения в студенческой среде, как правило, являются не следствием недостаточной иноязычной языковой компетенции обучающихся, а результатом решения определенных коммуникативных задач в ходе их межличностного общения.

Исходя из полученных данных, было отмечено, что несмотря на то, что преподаватели иностранного языка стремятся к созданию одноязычной языковой среды (т.е. без использования родного языка), желательно, чтобы они с пониманием относились к проявлению кодового переключения на родной язык у учащихся с высокой степенью сформированности иноязычной языковой компетенции в тех случаях, когда ими решаются определенные коммуникативные задачи (привлечения внимания, выражения эмоционального накала, передачи языковых реалий, осуществление языковой экономии и др.).

Литература:

1. Аврорин В. А. Проблемы изучения функциональной стороны языка: (К вопросу о предмете социолингвистики). - Ленинград: Наука, 1975. – 216 с.

2. Белл Т. Р. Социолингвистика. Цели, методы и проблемы. / Пер. с англ. - М.: Международные отношения, 1980. – 350 с.

3. Крысин Л.П. Кодовые переключения как компонент речевого поведения человека // Речевое общение: специализированный вестник. - Вып. 3 (11). - Красноярск, 2000. - С. 61-64.

4. Мутылина А.Ю. О разграничении понятий «переключение» и «смешение кодов» (на примере устной речи русско-китайских билингвов в Пекине) Вестник ИГЛУ, 2011. – № 1. - С. 52-60.

5. Чиршева Г. Н. Основы онтобилингвологии: русско-англ. материал: дисс. … д. филол. н. СПб, 2000. 463 с.

6. Чиршева Г. Н. Двуязычная коммуникация. - Череповец: Изд-во ГОУ ВПО ЧГУ, 2004. - 189 с.

7. Wardhaugh, R. "An Introduction to Sociolinguistics". Cambridge, Massachusetts, USA, 1990. – 384 p.

УДК: 378.147

кандидат технических наук, доцент Патрикеев Михаил Юрьевич
Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (г. Сызрань);
кандидат педагогических наук, доцент Пелевина Алисса Петровна
Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (г. Сызрань);
кандидат технических наук Расходов Александр Евгеньевич
Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (г. Сызрань)

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВОЕННЫХ ВУЗАХ

Аннотация. В статье изложены некоторые положения концепции единого образовательного пространства на основе междисциплинарных связей, реализованные в одном из военных вузов.

Ключевые слова: компетентностный подход, междисциплинарная интеграция, входной контроль знаний, лекция вдвоем.

Annotation. The article presents some ideas of Common Education Space conception, based on interdisciplinary links, which was realized in one of military institutes.

Keywords: competency approach, interdisciplinary integration, entrance test, a lecture delivered by two lecturers.

Введение. Повышение качества подготовки выпускников является безусловным требованием, предъявляемым к системе образования на современном этапе. Решение задачи ускоренного развития страны, роста ее конкурентоспособности предполагает наличие современных специалистов, способных и готовых к постоянному самосовершенствованию, решению самых сложных профессиональных задач, творческому и нестандартному мышлению. Иными словами, выпускник должен обладать системой сформированных компетенций, отвечающих реалиям современного мира. В равной степени сказанное относится и к выпускникам военных вузов. Постоянное совершенствование способов ведения вооруженной борьбы, поступление в войска новых типов вооружения требуют адекватного ответа системы подготовки военных специалистов.

Изложение основного материала статьи. Одним из аспектов внедряемого в современное образование компетентностного подхода является междисциплинарная интеграция. Под этим термином обычно понимают целенаправленное усиление междисциплинарных связей в условиях сохранения теоретической и практической целостности учебных дисциплин [4, с. 201]. Ее очевидной предпосылкой является изменение направленности образования от передачи знаний к непосредственному формированию целостной картины взаимосвязанного и взаимозависимого мира, способностей выполнять профессиональные функции и готовности к непрерывному саморазвитию. Применяя полученные или получаемые знания отдельной дисциплины за рамками этой дисциплины, обучающийся формирует навык применения знаний в профессиональной деятельности. В этой связи естественным представляется постепенный переход от изучения отдельных дисциплин к созданию единого образовательного пространства, во всяком случае, в рамках групп дисциплин, нацеленных на формирование определенных компетенций [5, с. 49]. Необходимыми условиями для этого следует считать:

– четкое согласование по времени изучения рассматриваемой группы дисциплин: обеспечивающие изучаются раньше обеспечиваемых;

– преемственность основных понятий и положений: единство в интерпретации базовых научных законов, общий подход к символике, например единая система обозначения физических величин.

В силу понятных причин в военных вузах, нацеленных на подготовку специалистов в области эксплуатации техники и вооружения, большое значение приобретает установление тесных связей между дисциплинами естественнонаучного и профессионального цикла, формирующими профессиональные компетенции в эксплуатационно-технологической деятельности.

Междисциплинарная интеграция дает будущему офицеру наглядный пример применения полученных при обучении знаний и умений к своей профессиональной деятельности.

Именно такой подход лежит в основе разработки междисциплинарных комплексов. К основным задачам при разработке таких комплексов можно отнести:

– согласование содержания рабочих программ учебных дисциплин, в том числе выявление общих вопросов и анализ специфики их изучения, подбор обеспечивающей дисциплиной примеров прикладного характера;

– определение разделов, тем и вопросов в рамках общенаучных дисциплин, необходимых для обеспечения обучающихся базовыми знаниями для изучения общепрофессиональных и специальных дисциплин;

– выработка единой терминологии.

В нашем вузе, специализирующемся на подготовке инженеров по летной эксплуатации вертолетов, средствами решения этих задач являются межкафедральные методические совещания, взаимное посещение занятий и рецензирование разработанных учебников, учебных пособий, презентационных материалов.

Наиболее ярким примером такого взаимодействия являются междисциплинарные комплексы, в основе которых находится Физика. Именно знания законов физики являются тем фундаментом, который делает осознанными мышление и действия летчика в воздухе, в особенности при возникновении особых случаев в полете и в сложных условиях боевой обстановки.

С целью разработки единой методической системы, включающей формы и методы внедрения междисциплинарной интеграции, преподавателями физики организовано проведение межкафедральных совещаний с кафедрами, участвующими в формировании ключевых профессиональных компетенций

выпускника: конструкции и эксплуатации вертолетов и двигателей, аэродинамики и динамики полета, вертолетовождения, авиационного и радиоэлектронного оборудования.

Результатом стал междисциплинарный комплекс, материал которого был разработан с учетом интересов изучения дисциплин базового цикла.

Так в сотрудничестве с кафедрой конструкции и эксплуатации вертолетов и двигателей решались вопросы совершенствования содержания и методики преподавания разделов «Молекулярно-кинетическая теория» и «Термодинамика», обеспечивающих освоение теории авиационных двигателей. Были определены и проанализированы трудности, с которыми сталкиваются курсанты с началом изучения этой дисциплины, в частности – при знакомстве с основами газовой динамики. В основе упомянутых проблем лежит отсутствие стройной системы знаний об основных закономерностях взаимных преобразований различных видов энергии, как следствие – о физической сущности термодинамических процессов. В основной массе курсанты плохо ориентируются в прикладных вопросах, составляющих предмет технической термодинамики – раздела, являющегося теоретической основой функционирования тепловых машин. Затруднения вызывали и различия в системах обозначения физических величин, исторически сложившиеся в курсах физики и теории авиационных двигателей. С целью решения этих проблем в рамках междисциплинарного комплекса переработано содержание рассматриваемых тем.

Важной задачей междисциплинарной интеграции является определение соответствия реального уровня знаний обучающихся, полученных при изучении естественнонаучных дисциплин, уровню знаний и умений, который требуется для изучения дисциплин профессионального цикла. С этой целью была предложена методика проведения входного тестового контроля знаний курсантов перед началом изучения теории авиационных двигателей. Для ее реализации в учебном процессе разработана система тестирования, состоящая из двух блоков: первый – для проверки степени сформированности знаний о физической сущности основных законов и понятий термодинамики, второй – для оценки умений применять полученные знания на практике.

Тестовый контроль знаний имеет целый ряд преимуществ перед традиционной формой контроля знаний.

Во-первых, за отведенное время (15 минут) при достаточно большом количестве компьютерной техники (специализированная аудитория - компьютерный класс) можно провести тестирование всей учебной группы.

Во-вторых, все обучающиеся находятся в равных условиях, а обработку результатов осуществляет компьютер. В результате полностью исключается субъективный подход со стороны преподавателей.

В третьих, задания теста охватывают весь материал дисциплины: каждому тестируемому задается пятнадцать вопросов, выбранных случайным образом из общей базы, содержащей более 150 вопросов. Это позволяет объективно оценить уровень сформированности компетенций, а не знание отдельных вопросов дисциплины. При этом преподаватель получает достоверную информацию об объеме и качестве усвоения материала.

Результаты такого тестирования позволяют преподавателям физики и теории авиационных двигателей оценить эффективность совместной работы, а курсантам дать наглядное представление о необходимости качественного освоения естественнонаучных дисциплин, возможностях применения полученных знаний и умений в своей профессиональной деятельности.

В тоже время, междисциплинарную интеграцию необходимо рассматривать не только с точки зрения взаимосвязи материала различных дисциплин, но и как интегрирование технологий, методов и форм обучения. Этот фактор не менее важен с точки зрения достижения поставленной цели – роста качества подготовки выпускников.

Одной из форм реализации междисциплинарной интеграции является интегрированное занятие. Это особый тип занятия, которое объединяет в себе обучение по нескольким дисциплинам одновременно при изучении одного понятия, темы или явления [3, с. 145]. Оно позволяет объединять знания из различных научных областей для решения сложных технических проблем и дает возможность применять полученные знания на практике. Основными задачами, решаемыми в процессе такого занятия, являются:

– формирование у обучающихся адекватной современному уровню знаний научной картины мира. Мировоззрение формируется при изучении всех дисциплин, однако каждая из них рассматривает сущность процессов и явлений, уделяя основное внимание на присущие ей особенности. В результате возникают сложности восприятия мира как цельной системы. Интегрированные занятия способствуют формированию целостного взгляда на мир, пониманию сущностных взаимосвязей явлений и процессов [2, с. 84];

– активизация учебного процесса, развитие интереса обучающихся к дисциплине и практическому применению полученных знаний;

– содействие развитию творческих способностей обучающихся, формирование универсальных учебных действий;

– расширение кругозора обучающихся, формирование представлений о науке как части общечеловеческой культуры.

В качестве примера интегрированного занятия рассмотрим одну из его форм – «лекцию вдвоем». Впервые такая форма лекции была предложена А.А. Вербицким в 1991 г. в рамках концепции контекстного обучения [1]. Она является одним из предложенных автором методов активного обучения (в авторской трактовке – контекстного обучения). Подготовка и проведение подобного занятия представляет собой реализацию совместного замысла не только преподавателей, но и курсантов, что способствует развитию их творческих способностей и командно-методических навыков.

В авторской методике такая лекция обычно проводится двумя преподавателями разных дисциплин по заранее разработанному и тщательно подготовленному сценарию. Важным моментом в подготовке такой лекции является подбор педагогов-партнеров, обладающих примерно равным уровнем компетентности в своей области, и, что особенно важно, педагогической готовностью к использованию междисциплинарных связей.

Стиль подачи материала в ходе проведения лекции может быть различным, но обычно применяют две методики: последовательная подача материала и дискуссия преподавателей. Но в обоих случаях в течение всего изложения материала должна присутствовать взаимосвязь, как между исполнителями сценария, так и излагаемым ими материалом лекции.

В рамках проводимого эксперимента курсантам третьего курса была прочитана лекция по дисциплине Аэродинамика и динамика полета, тема «Полет вертолета в особых условиях». На занятии рассматривались учебные вопросы:

1. Источники и виды вибраций вертолета и его частей.
2. Земной резонанс вертолета. Физическая сущность его возникновения.
3. Флаттер лопастей несущего винта. Физическая сущность его возникновения.

Физической основой занятия является материал темы «Механические и электромагнитные колебания» курса физики, изученный на втором курсе. При этом рассматривались основные характеристики колебаний, условия их возникновения, виды колебаний, резонанс и его учет в авиации.

По заранее разработанному сценарию преподаватель физики вначале занятия провел беглый опрос, в ходе которого курсанты определяли признаки колебательной системы, виды, характеристики колебаний и условия их возникновения. Часть времени опроса было уделено понятию резонанса.

С целью обобщения рассмотренного материала микрогруппам курсантов были даны индивидуальные задания, например: доказать, что вертолет – колебательная система, перечислить возможные типы колебаний вертолета в полете, определить условия возникновения резонанса частей вертолета, показать последствия возникновения резонансных явлений и предложить меры по их предотвращению.

После такого «физического» вступления преподаватель аэродинамики изложил основные вопросы лекции, опираясь на физическую основу теории колебаний, применяя ее для объяснения явлений, которые могут иметь место при эксплуатации вертолетов. Для повышения эффективности восприятия преподаватель широко использовал возможности визуализации рассматриваемых процессов методами компьютерной графики.

По окончании занятия в аудитории проведено анкетирование с целью выяснения мнения курсантов о целесообразности проведения занятий по подобной методике. Вопросы анкеты были разбиты на два блока:

– первый блок содержал шесть вопросов, которые предлагалось оценить по 5-балльной шкале (1 – очень плохо; 2 – плохо; 3 – удовлетворительно; 4 – хорошо; 5 – очень хорошо):

1. Насколько Вам понравилась методика проведения лекции?
2. Насколько сложной была лекция?
3. Оцените степень сложности и объемности теоретического материала.
4. Оцените степень сложности и объемности практических заданий.
5. Насколько интересна тема лекции?
6. Содержание лекции было понятным?

– второй блок содержал три вопроса, на которые курсанты давали ответы в произвольной форме.

1. Чем данная лекция Вам понравилась?
2. Какие рекомендации Вы хотели бы дать преподавателям для повышения эффективности подачи материала?
3. Что бы Вы посоветовали другим курсантам при подготовке к данной лекции?

На лекции присутствовало 98 человек. Подавляющее большинство курсантов ответили, что занятия, проводимые в подобной форме, значительно повышают эффективность восприятия материала и, что немаловажно, позволяют наглядно продемонстрировать междисциплинарные связи, показать необходимость владения материалом естественнонаучных дисциплин для профессионального становления военного летчика. Последний аспект играет положительную роль и в общем изменении настроений в курсантской среде, где порой бытуют мнения о ненужности, или малой значимости дисциплин, изучающихся на начальных курсах. Главное, что подтвердили курсанты, – без базовых знаний по физике невозможно освоить аэродинамику и другие специальные дисциплины.

Эксперимент показал, что такая форма интерактивного обучения, как междисциплинарная «лекция вдвоем», – весьма эффективный метод реализации междисциплинарных связей. Представляется целесообразным планировать такие лекции в начале изучения специальных дисциплин, в том числе и для определения степени подготовленности курсантов к их освоению.

Выводы. Таким образом, анализируя вышеизложенное, можно сделать вывод, что междисциплинарная интеграция – это наиболее действенное средство повышения качества профессиональной подготовки курсантов высших военных учебных заведений. Она изменяет цель и вектор профессиональной подготовки: от передачи знаний и умений предметного содержания к формированию компетентного специалиста, развитию его личности. Внедрение междисциплинарной интеграции в профессиональное образование предусматривает организацию единого образовательного пространства, в котором предметные составляющие соотносятся с субъектной активностью курсанта.

Литература:

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход // М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.

2. Григорян М.Э. Дидактические функции истории математики. // Успехи современного естествознания. – 2014. – №11-2. – С. 84…86

3. Григорян М.Э., Болдыревский П.Б. Междисциплинарная интеграция в реализации компетентностного подхода // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 6-1. – С. 145

4. Шершнёва В. А. Междисциплинарная интеграция и компетентностный подход // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2008. – №10(17): в 2-х ч. – Ч. I. – С. 201

5. Шестакова Л. А. Теоретические основания междисциплинарной интеграции в образовательном процессе вузов // Вестник Московского университета имени С. Ю. Витте. Серия 3: Педагогика. Психология. Образовательные ресурсы и технологии. – №1(2). – 2013. – С. 47

УДК:378.2

старший преподаватель кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики Перова Татьяна Александровна
Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);
магистрант Юлыгина Анна Вадимовна
Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИМ МАТЕРИАЛОМ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ БИЛИНГВАМИ

Аннотация. Данная статья посвящена актуальным вопросам, касающимся особенностей овладения лингвистическим материалом на уроках английского языка студентами-билингвами. Дается определение билингвизма. Описываются трудности, возникающие у студентов-билингвов в процессе изучения иностранного языка, особенности усвоения материала иностранного языка в условиях двуязычия и при контакте трех языков и культур.

Ключевые слова: билингвизм, студенты-билингвы, диалог культур, межкультурное взаимодействие.

Annotation. This article is devoted to topical issues relating to the characteristics of mastering linguistic material in English classes by bilingual students. The definition of bilingualism is given. It describes the difficulties encountered by bilingual students in the process of learning a foreign language, discusses the characteristics of learning a foreign language material in bilingualism and in contact of three languages and cultures.

Keywords: bilingualism, bilingual students, dialogue of cultures, intercultural interaction.

Введение. Глобальные мировые тренды показывают, что высшее образование становится все более интернациональным. С каждым годом число студентов поступающих в высшие учебные заведения за пределами своих стран растет. Для ряда государств экспорт образования становится важной статьёй формирования бюджета. В настоящее время интерес к привлечению иностранных студентов велик в развитых странах и эта заинтересованность с каждым годом неуклонно возрастает. В нашей стране тенденция к обучению иностранных студентов зародилась с начала 50-х годов. В настоящее время правительство ежегодно выделяет 15 тысяч квот для обучения иностранцев на бюджетных местах. На данный момент в российских вузах обучается более 240 тысяч иностранных студентов, большинство из которых – это выходцы стран СНГ. Для увеличения спроса зарубежных абитуриентов на российское образование необходимо повышение конкурентоспособности наших вузов. Так, в 2013 году президентом Владимиром Путиным был подписан указ «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки», согласно которому пять российских вузов к 2020 году должны войти в первую сотню ведущих мировых университетов согласно мировому рейтингу. 7 мая 2018 года был издан указ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», призвавший в сфере образования обеспечить «увеличение не менее чем в два раза количества иностранных граждан, обучающихся в образовательных организациях высшего образования и научных организациях, а также реализацию комплекса мер по трудоустройству лучших из них в Российской Федерации». Российские вузы привлекают иностранных студентов доступностью и качеством. Однако существует ряд факторов затрудняющих образование зарубежных граждан в нашей стране, одним из которых является обучение на русском языке. В особенности это проявляется в изучении английского языка, который становится вторым иностранным языком. Но именно владение иностранным языком в современных условиях придает специалистам профессионально значимый статус. Таким образом, основной целью иноязычной подготовки в вузе является формирование профессионально-иноязычной коммуникативной компетенции как самостоятельного компонента в структуре профессиональной компетентности специалиста любого профиля [4].

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является выявление особенностей овладения лингвистическим материалом на уроках английского языка студентами билингвами.

Изложение основного материала статьи. Билингвизм или двуязычие определяется как владение, наряду с родным языком, еще одним языком в пределах, обеспечивающих общение с носителями этого языка в одной или более сферах коммуникации.

При обучении иностранному языку и культуре студентов-билингвов следует учитывать ряд особенностей: психологических, социокультурных, лингводидактических. Одной из важнейших и актуальных задач современной методики обучения иностранным языкам является использование естественного билингвизма обучающихся, учет их фоновых знаний о своем и ближнем народе, на языке которого они говорят в процессе изучения иностранных языков и культур [2]. Поэтому, для реализации задач обучения необходимо принимать во внимание уже известные языковые и культурные опоры и на их основе строить процесс обучения иностранным языкам для создания межкультурного взаимодействия.

Следует отметить, что обучение в большей степени ведется на русском языке, поэтому иностранный язык накладывается на вторичную знаковую систему билингвов, усложняя процесс усвоения языкового материала учащимися. Второй язык и культура служат посредником вхождения новых культурных реалий в первичную знаковую систему студента-билингва, создавая кросс-культурное взаимодействие, возможное только лишь при осознании собственной национальной культуры и родного языка [1].

У билингвов наблюдается смешанное культурное сознание. Обучение иностранному языку студентов билингвов имеет свою специфику. Обучение осуществляется в условиях двуязычия и предполагает контакт трех языков и культур: родной, русской и страны изучаемого языка.

Обучаясь в российском вузе, студенты билингвы вынуждены преодолевать языковые и психологические барьеры, поскольку обучение осуществляется на русском языке, степень владения которым у иностранных студентов иногда недостаточно высока. Студенты затрудняются в создании собственного высказывания по той или иной проблематике из-за бедности словарного запаса, испытывают трудности проникновения в иную национальную культуру, психологию и мировосприятие. Чтобы вызвать в сознании учащихся диалог культур, нужно обучать их правилам перекодирования содержания мысли с родного языка на иностранный, что в свою очередь станет основой механизма переключения с языка на язык. В данном случае в основу обучения следует взять алгоритм перекодирования содержания на русском языке на язык иностранный [6].

Проблему билингвизма исследуют лингвисты, психологи, психолингвисты, философы, педагоги, поскольку проблемы преодоления межъязыковой интерференции в условиях двуязычия в современной лингвистике являются одними из самых актуальных. Для человека родной язык является естественным основным инструментом общения и познания окружающей реальности. Из этого следует, что изучение иностранного языка также осуществляется с помощью родного языка, в котором представлена система значений для осмысления иностранного языка. В соответствии с этим обучающийся в процессе изучения иностранного языка сравнивает его с родным, выделяя явления схожие и не замечая явлений, специфичных для иностранного языка, но отсутствующих в родном. Однако понимание иностранного языка можно достичь лишь полностью осознав отличия его системы от родного языка [7].

Студенты-билингвы испытывают сильное воздействие родного языка - мысль высказывания оформляется сначала на родном языке, а затем переводится на изучаемый, вследствие чего допускаются интерферентные ошибки. Происходит процесс переноса опыта изучения первого иностранного языка и полученных в ходе этого знаний, на второй изучаемый язык. Этот процесс затрагивает все уровни языка: фонетический, лексический, грамматический, орфографический. Но постоянная ориентация студентов только на русский язык и игнорирование родного языка на уроках английского языка, не может способствовать его сознательному овладению.

Как известно, наименее сформированными из всех видах навыков у учащихся являются иноязычные грамматические навыки. Например, значительные трудности в усвоении у студентов вызывают видовременные формы глагола с опорой на русский язык. Это объясняется отсутствием в русском языке такой детализации времен, какая существует в английском языке. Известно, что билингвы обладают единой системой восприятия и двумя отдельные системами речепроизводства на родном и неродном языке. Одними из самых сложных умений, которые формируются в рамках коммуникативной компетенции, являются умения восприятия текста как продукта речевой деятельности и создание собственных высказываний в процессе коммуникации. Однако уровень речевой подготовки учащихся национальных школ, в плане владения монологической речью является недостаточным, поэтому возникает проблема развития письменной монологической речи у билингвов, опирающихся на русский язык в изучении иностранного. Во время чтения на иностранном языке студенты-билингвы воспринимают произношение звуков, букв, слов опираясь на уже имеющийся опыт воспроизведения, подводя звуки иностранного языка под шаблоны произношения звуков родного языка, таким образом, воспринимают то, на что способен их имеющийся практический опыт. Студенты-билингвы воспринимают какой-либо новый звук, сравнивая с имеющимся звуковым образом, при этом используя звуки и фонемы родного языка. Однако тот факт что, одни и те же буквы могут передавать различные звуки, создает трудность в дифференциации признаков английских фонем.

Студенты-билингвы должны научиться фонетически правильно читать тексты, при этом понимая, что каждый художественный текст обладает типологической общностью и национально-обусловленными отличиями. Когда в переводном тексте встречаются слова, имеющие этимологические сходства в языке перевода, студенты-билингвы воспринимают это соответствие в качестве предполагаемого эквивалента. Но такой подход не всегда является правильным, поскольку семантика и стилистические особенности этимологически равных слов в редких случаях совпадают. В подобных случаях допускаются ошибки из-за игнорирования явлений лексической аттракции, т.е. «притягивания» сходных по форме, но различных по семантике слов двух языков [3]. Отсутствие в русском языке полных этимологических соответствий упрощают задачу студентам-билингвам, которые при переводе опираются исключительно на семантическую составную. Возникающая необходимость учитывает инварианты значения переводимых лексем и фразем [3].

Основной задачей обучения можно определить создание адекватного образа иностранного языка в сознании учащихся, включающий его лексические и грамматические особенности. На занятиях иностранного языка нужно создавать модель иного культурного пространства, которая способствует познанию иностранного языка, посредством зарождения диалога культур в сознании учащегося [7].

Студенты-билингвы недостаточно подготовлены к выполнению разнообразных форм самостоятельного обучения: не располагают достаточными навыками подготовки по двум или более источникам, осуществления сравнения, сопоставления, выделения 4 главного, обобщения, четкого формулирования своих идей, что приводит к потере существенной части информации и снижению эффективности учебной работы.

На протяжении многих лет исследователи студентов-билингвов искали ответ на вопрос о том, способствует ли билингвизм интеллектуальному развитию или, наоборот, вредит ему. В ходе исследования детей Уэльса проведенное М. Сэйерсом было выявлено, что билингвизм тормозит интеллектуальное развитие. Такие же результаты показало исследование детей иммигрантов в США. Но в 1960-х Д.Пил и К.Ламберт представили данные о благоприятном влиянии билингвизма, и последующие исследования подтверждают их. В целом, сегодня принято считать, что в благоприятных социокультурных условиях и при правильном обучении двуязычие не только не вредит, но даже способствует развитию определенных интеллектуальных сторон личности, таких как гибкость и креативность (5). 5. Национальная психологическая энциклопедия

Выводы. Билингвизм – это тот фактор, который необходимо учитывать при обучении студентов-иностранцев. Обучение на билингвальной основе обеспечивает учащимся широкий доступ к информации в различных предметных областях, получение новых навыков в соответствии с индивидуальными потребностями, возможности непрерывного образования, что в свою очередь увеличивает их конкурентоспособность на общеевропейском и мировом рынке специалистов. С точки зрения запоминания изучение двух языков предоставляет больше возможностей для установления связей способствующих запоминанию.

Литература:

1. Барышников Н.В. «Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе» // ИЯШ, №2 2002, с. 29

2. Власов, В.А. Этнолингводидактика в условиях многоязычия и поликультурной среды. // ИЯШ. - 2003. - №2 - с.26-28

3. Киреева, И.И. Структурно-семантические и прагматические характеристики английского лингвокультурного кода «Флора». Автореферат. – Самара, 2008.

4. Минеева, О.А., Еремеева, О.В. Психолого-педагогические условия повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка [Электронный ресурс] // Вестник Мининского Университета. 2016. №3.

5. Национальная психологическая энциклопедия. // Интернет-ресурс. - http://vocabulary.ru/dictionary/3/word/%C1%E8%EB%E8%ED%E3%E2%E8%E7%EC
6. Сомова, С.В. Формирование билингвальной компетенции специалиста в области преподавания иностранных языков. // Лингвострановедение: методы анализа, технология обучения. Пятый межвузовский семинар по лингвострановедению: сб. статей: В 2 ч. – Ч.I. Языки в аспекте лингвострановедения. – М.: МГИМО-Университет, 2008. – 266 с.
7. Цветкова, Т.К. Диалог культур и межкультурное пространство. // Лингвострановедение: методы анализа, технология обучения. Четвертый межвузовский семинар по лингвострановедению: сб. статей: В 2 ч., Ч.I. – М.: МГИМО-Университет, 2007. – 260 с.

Педагогика

УДК:796.04
кандидат педагогических наук, доцент Пестряева Людмила Шейисдановна
Чувашская государственная сельскохозяйственная академия (г. Чебоксары);
кандидат биологических наук Пешкумов Олег Аркадьевич
Чувашская государственная сельскохозяйственная академия (г. Чебоксары)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ»

Аннотация. В статье раскрывается сущность педагогических условий, по формированию общекультурной компетенции студентов: «*Способность поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности развития студентов*» в процессе изучения дисциплины «Физическая культура и спорт». С учетом выявленной сущности педагогических условий был проведен эксперимент по определению динамики уровня сформированности общекультурной компетенции у студентов с применением шкалы критериев: знать, уметь и владеть. Полученные результаты эксперимента свидетельствуют о повышении показателей критериев в формировании общекультурной компетенции студентов.
Ключевые слова: студенты, общекультурные компетенции, педагогические условия, дисциплина «Физическая культура и спорт», шкала критериев, динамика сформированности критерий.
Annotation. The article reveals the essence of pedagogical conditions for the formation of General cultural competence of students: "the Ability to maintain the proper level of physical fitness to ensure the full social and professional development of students" in the process of studying the discipline "physical culture and sport". Taking into account the revealed essence of pedagogical conditions, an experiment was conducted to determine the dynamics of the level of formation of General cultural competence of students using the scale of criteria to know, be able and own. The results of the experiment indicate an increase in the indicators of criteria in the formation of General cultural competence of students.
Keywords: students, General cultural competence, pedagogical conditions, discipline "physical culture and sport", the scale of criteria, the dynamics of the formation of the criterion.

Введение. Социально-экономические преобразования в стране, предполагают изменения российского высшего образования в соответствии с образовательными стандартами нового типа. Переход высшего образования на компетентностную модель подготовки выпускника вуза, нашел свое отражение в новом федеральном государственном стандарте, где в качестве результатов образования формируются не только профессиональные, но и общекультурные компетенции студентов. Особое внимание обращается на формирование такой общекультурной компетенций как: *«Способность поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности»* [9].

В научной и методической литературе по теме формирования общекультурных компетенций по физической культуре и спорту [3, 4, 5, 7, 8] показано, что существующая традиционная система преподавания дисциплины «Физическая культура и спорт» в вузе не решает поставленной задачи. Преподавание дисциплины «Физическая культура и спорт» характеризуется отсутствием целостности, недостаточное внимание уделяется теоретическим знаниям. Преподаватели сталкиваются со сложностями в выборе педагогических условий, позволяющих формировать общекультурные компетенции у студентов.

Формулировка цели статьи. Традиционные методы обучения в вузах не позволяют формировать общекультурные компетенции выпускников вузов до требований, которые предъявляются обществом. Из выше сказанного, была сформулирована цель исследования:

Раскрыть сущность и экспериментально обосновать педагогические условия по формированию общекультурной компетенции: *«Способность поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности»* в процессе изучения дисциплины «Физическая культура и спорт».

Для достижения этой цели нами последовательно решались следующие *задачи*:

1. Раскрыть сущность и содержание педагогических условий: учебно-познавательный характер построения учебного процесса, самостоятельная работа студентов в системе дистанционного обучения и профессиональная направленность обучения.
2. Изучить динамику формирования общекультурной компетенции: «*Способность поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности развития студентов*».
3. Экспериментально обосновать эффективность педагогических условий по разработанной шкале критериев знать, уметь и владеть.

В научно-педагогическом исследовании применялся комплекс *методов,* включающий анализ и обобщение научно-методической литературы, педагогическое тестирование, экспертная оценка, педагогический эксперимент, методы математической статистики [2].

Опытно-экспериментальной базой исследования являлась Чувашская государственная

сельскохозяйственная академия.

Изложение основного материала статьи. Реформы высшего образования в начале 21 века, вызвали ряд изменений, связанных с потребностями стратегий национального развития Российской Федерации [9]. Если в ранних учебных программах по дисциплине «Физическая культура и спорт» студентов «вооружали» комплексом знаний, умений и навыков, то сейчас цели ориентируют на формирование общекультурной компетенции.

Ориентация учебных программ по физкультурно-спортивным дисциплинам на компетентностную модель подготовки выпускника вуза к существенному изменению их содержания не привело. По-прежнему, приоритетное значение отводится практическому усвоению техники спортивных упражнений и физическому совершенствованию, при этом слабо отражены вопросы формирования общекультурной компетенции.

Раскрытие понятия педагогических условий, формирующих общекультурные компетенции, является основанием для определения содержания исследуемой темы.

В настоящем исследовании под педагогическими условиями следует понимать целенаправленный комплекс мер, создаваемых педагогом, для создания благоприятной среды успешного формирования общекультурной компетенции.

В рамках нашего исследования была раскрыта сущность следующих педагогических условий по формированию общекультурной компетенции *«Способность поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности»* в процессе изучения дисциплины «Физическая культура и спорт».

1. Учебно-познавательный характер построения учебного процесса.

Основным способом организации учебно-познавательной деятельности учебного процесса являются методы проблемного обучения. Для реализации проблемности в обучение применяются коллективные формы обучения - групповые формы и взаимообучение в парах сменного состава.

2. Самостоятельная работа студентов в системе дистанционного обучения.

Самостоятельная работа студентов в системе дистанционного обучения является одной из форм обучения, направленных на овладение новым учебным материалом, подготовку к участию учебно-познавательной деятельности учебного процесса.

3. Профессиональная направленность обучения.

Профессиональная направленность обучения заключается в грамотном подборе средств и методов физической культуры, применимые в будущей профессии В.В. Гориневский считал: «Физическая культура рабочего должна применяться к его профессии и при помощи грамотного подбора физических упражнений можно добиться хороших результатов. А также каждому работнику важно знать, отчего ухудшается его здоровье и какими мерами предупреждать возможные заболевания» [1].

С учетом выявленной сущности педагогических условий был проведен эксперимент, в ходе которого у 20 студентов экспериментальной группы, в течение трех лет определялась динамика уровня сформированности общекультурной компетенции. Оценивалась она по разработанной нами шкале по следующим критериям:

1. Знать – теоретические и методические основы физической культуры и спорта.
2. Уметь – выполнять двигательные действия в базовых видах спорта, использовать их для сохранения и укрепления здоровья, самоподготовки к будущей профессиональной деятельности.
3. Владеть - средствами и методами организации физкультурной деятельности для укрепления индивидуального здоровья и успешной социализации в дальнейшей профессиональной деятельности.

Уровень сформированности общекультурной компетенции по критерию «знать» определялся 5 контрольными вопросами по теории и методики физического воспитания в конце учебного года. За каждый положительный ответ давался 1 балл.

Установлено, что у студентов к третьему году обучения, существенно улучшились показатели качества усвоения теоретических и методических видов знаний в области физической культуры и спорта (таблица 1).

Таблица 1

Показатели динамики уровня сформированности критерия «знать», баллы (X±δ)

Виды знаний	Год обучения			P
	первый	второй	третий	
Теоретические	2,8±0,23	3,7±0,41	4,7±0,34	P<0,01
Методические	2,4±0,64	3,2±0,31	4,7±0,34	P<0,01

Так же значительно улучшились показатели по критерию «уметь». Их определяли с применением экспертного оценивания качества усвоения студентами двигательных действий физических упражнений базовых видов спорта – легкой атлетики и спортивных игр. Оценивание проводилось по оценочной карте-инструкции по 5-балльной шкале [6]. Данные отражены в таблице 2.

Таблица 2

Показатели динамики уровня сформированности критерия «уметь», баллы, (X±δ)

Виды знаний	Год обучения			P
	первый	второй	третий	
Организационная подготовка	3,5±0,14	4,1±0,15	4,5±0,21	P<0,01
Методическая подготовка	2,7±0,21	3,1±0,13	4,5±01,5	P<0,01

Критерий «владеть» оценивался по владению студентами средствами физической культуры и методами организации физкультурной деятельности. При этом, студент проводит основную часть учебного занятия по дисциплине «Физическая культура и спорт», применяя средства и методы, обеспечивающие сближение учебной деятельности с его предстоящей профессиональной деятельностью. Оценивание осуществлялось по разработанной нами 5-балльной шкале [2]:

5 баллов – совокупность частных задач представляет собой целостную непротиворечивую систему; последовательность задач соответствует логике учебного материала, ее реализация обеспечивает овладение студентами разучиваемым физическим упражнением на уровне двигательного умения;

4 балла – совокупность частных задач представляет собой целостную непротиворечивую систему; последовательность задач соответствует логике учебного материала, но ее реализация не всегда обеспечивает овладение студентами разучиваемым физическим упражнением на уровне двигательного умения, наблюдаются несущественные ошибки, не препятствующие решению двигательной задачи;

3 балла – в совокупности частных задач упущены отдельные задачи; при планировании последовательности решения задач не всегда учитывается логика учебного материала; разучиваемое двигательное действие осуществляется с существенными ошибками, затрудняющими решение двигательной задачи;

2 балла – выделяемые частные задачи являются недостаточными для овладения студентами учебного материала; не всегда учитывается логика учебного материала при планировании последовательности задач; решение двигательной задачи наблюдается только в отдельных попытках;

1 балл – выделяемые частные задачи расходятся с целью обучения, являются недостаточными для ее достижения; они расположены в случайном порядке без учета логических связей между структурными элементами учебного материала; студенты не могут решать двигательные задачи с использованием разучиваемого двигательного действия.

Для достоверности результатов, показатели сформированности общекультурной компетенции студентов контрольной группы третьего года обучения, сравнили с экспериментальной группой по критериям: «знать», «уметь» и «владеть». Контрольная группа в количестве 20 человек занималась по традиционной системе.

В таблице 3 приведены показатели сформированности физкультурной компетентности студентов контрольной и экспериментальной групп по критериям «знать», «уметь» и «владеть».

Таблица 3

Показатели сформированности общекультурной компетенции студентов контрольной и экспериментальной групп по критериям «знать», «уметь» и «владеть», баллы (X±δ)

Критерии оценивания физкультурной компетентности	Группы испытуемых		P
	контрольная (n=20)	экспериментальная (n=20)	
«знать»	3,31±0,11	4,7±0,34	P<0,01
«уметь»	3,52±0,21	4,5±0,21	P<0,01
«владеть»	3,58±0,13	4,3±0,16	P<0,01

Из приведенных данных следует, что студенты экспериментальной группы отличаются по сравнению со студентами контрольной группы более высокими показателями по всем критериям формирования общекультурной компетенции.

Выводы:

1. Раскрыты понятия педагогических условий: учебно-познавательный характер построения учебного процесса, самостоятельная работа студентов в системе дистанционного обучения и профессиональная направленность обучения.
2. Разработаны критерии по оценке уровня сформированности общекультурной компетенции.
3. Реализация выделенных педагогических условий позволяет повысить показатели критериев в формировании общекультурной компетенции студентов, что подтверждено экспериментально.

Литература:

1. Паженская М. А. В. В. Гориневский о задачах физического воспитания в школе // Физ. культура в школе, 1964. - № 1. - С. 4-7.

2. Пестряева Л. Ш. Применение активных методов обучения в формировании дидактических умений студентов института физической культуры: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 и 13.00.08. – Йошкар-Ола, 2002. - 147 с.

3. Пестряева Л.Ш., Щербакова Т.А., Иванова А.Н. Влияние проблемного метода обучения на формирование активного отношения студентов к учебной деятельности // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. - 2016. - № 1(89). - С. 132-138.

4. Пестряева Л.Ш., Садетдинов Д.Ш., Камалиева Г.А. Совершенствование физического воспитания студентов на основе применения коллективного способа обучения // Проблемы современного педагогического образования. - 2017. - №54-3. - С. 164-174.

5. Пестряева Л.Ш. Дидактические умения преподавателя физической культуры и спорта // Рациональное природопользование и социально-экономическое развитие сельских территорий как основа эффективного функционирования АПК региона: материалы всерос. науч.-практ. конф. – Чебоксары, 2017. – С. 577–581.

6. Пестряева Л.Ш. Эффективность применения ориентировочных карт-инструкций в изучении легкоатлетических упражнений // Актуальные проблемы физической культуры и спорта в современных социально-экономических условиях: материалы межд. науч.-практ. конф. – Чебоксары, 2017. – С. 46–50.

7. Садетдинов Д.Ш. Формирование дидактических умений студентов факультета физической культуры на основе контекстного подхода к обучению (на примере преподавания «Легкая атлетика» с методикой преподавания): дис. канд. пед. наук: 13.00.01 и 13.00.04. – Йошкар-Ола, 2000. - 170 с.

8. Смирнова Е. И. Современные подходы к организации «Физической культуры» в вузе // Актуальные проблемы современной педагогики: материалы международной заочной научно-практической конференции. Часть III. (15 февраля 2010г.). – Новосибирск: Изд. «ЭНСКЕ», 2010. – С. 65-68

9. Стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года (Утверждена распоряжением Правительства РФ от 07 августа 2009 г. №1101-р) / Собрание законодательства РФ, 17.08.2009, № 33, ст. 4110.

УДК 376

кандидат педагогических наук Петрова Екатерина Александровна
Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Рассмотрена организация психолого-педагогического сопровождения дошкольников в условиях реализации практики инклюзивного образования. Представлены подходы к определению понятия «сопровождение», принципы, компоненты и уровни психолого-педагогического сопровождения. Раскрыты механизм, этапы и содержание деятельности психолого-медико-педагогического консилиума при сопровождении дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, психолого-педагогическое сопровождение, психолого-медико-педагогический консилиум.

Annotation. The organization of psychology and pedagogical support for preschool-age children in the conditions of realization inclusive education is considered. Approaches to definition of the concept "maintenance", the principles, components and levels of psychology and pedagogical maintenance are presented. The mechanism, stages and content of activity of a psychological, medical and educational consultation at support of preschool-age children with special needs in the conditions of inclusive education are opened.

Keywords: inclusive education, psychological and pedagogical maintenance, psychological, medical and educational consultation.

Введение. В последнее десятилетние произошли значительные изменения в системе образования РФ в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья. После ратификации Россией «Конвенции о Правах инвалидов» (2012) внесены изменения в Закон об образовании (2012), направленные на обеспечение доступного и качественного образования для всех категорий обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Новым в практике отечественной системы образования стало развитие инклюзивного образования, предполагающего возможность совместного образования детей с ограниченными возможностями здоровья с типично развивающимися сверстниками.

Эффективность (доступность и качество) образования детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации инклюзивного образования зависит от специальных условий, созданных в образовательной организации с учетом особых образовательных потребностей каждого включенного в среду сверстников ребенка.

Одним из основных условий успешного развития дошкольников с ОВЗ в условиях инклюзивного образования является организация их психолого-педагогического сопровождения, что определяет актуальность рассмотрения данного вопроса.

Целью статьи является представление организации психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в условиях совместного образования с типично развивающимися сверстниками.

Изложение основного материала статьи. Концепция сопровождения, как направления оказания помощи детям, начала разрабатываться с середины 90-х годов XX века. Впервые термин «сопровождение» употреблен в работе Г. Бардиер, Н. Ромазан, Т. Чередниковой (1993) в сочетании со словом «развитие» – «сопровождение развития» [1]. Концепция сопровождения как образовательной технологии, разработана в 1995-2001 гг. Е.И. Казаковой [3].

С одной стороны, концепция сопровождения в образовательном процессе является достаточно новым педагогическим явлением, с другой стороны, ключевые идеи, принципы и содержание сопровождения являются базовыми в области специальной педагогики и насчитывают более чем вековую историю.

Вопросам сопровождения обучающихся с ОВЗ посвящены исследования А.А. Майер, Н.Н. Малофеева, Е.Л. Гончаровой, Е.И. Казаковой, О.И. Кукушкиной, И.Ю. Левченко, Е.А. Стребелевой, Н.Д. Шматко, Л.М. Шипицыной и др.

В психолого-педагогической литературе встречаются различные подходы к определению понятия ***«сопровождение»***:

- проектирование образовательной среды, направленной на максимальное раскрытие возможностей и реализацию потенциала ребенка с учетом возрастных нормативов развития и основных новообразований возраста (М.Р. Битянова) [2];

- создание условий для активизации внутреннего потенциала ребенка, осуществления его продвижения в «зону ближайшего развития», создание «условий для перехода сопровождаемого от помощи к самопомощи». В отличие от коррекции технология сопровождения обучающихся с ОВЗ предполагает не «исправление недостатков и переделку», а опору на возможности ребенка, поиск его скрытых ресурсов и ресурсов окружения, создание на этой основе условий для восстановления связей с социумом (А.А. Майер) [5];

- оказание индивидуальной комплексной помощи и поддержки в достижении максимально возможных результатов освоения адаптированных образовательных программ (Карпова С.И., Любченко О.А.) [4].

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить основные характеристики сопровождения: опора на позитивный внутренний потенциал развития ребенка, взаимодействие вместо воздействия, обеспечение необходимости системного сопровождения и его непрерывный характер.

Сопровождение дошкольников с ОВЗ можно рассматривать как форму реализации психолого-педагогической помощи, направленной на создание условий, способствующих исправлению нарушений развития (коррекционная направленность образования), активизации потенциальных возможностей сопровождаемого, достижение им оптимального уровня развития и создание на этой основе условий для адаптации и вхождения в социум (развивающая работа).

Процесс сопровождения носит личностно ориентированный характер: в каждом конкретном случае задачи сопровождения определяются особенностями личности ребенка, семьи и той ситуации, в которой осуществляется сопровождение, оно должно ориентироваться на потребности и интересы конкретного ребенка, логику его развития, а не на заданные извне задачи.

Е.И. Казаковой определены основные принципы сопровождения:

- рекомендательный характер советов сопровождающего;
- приоритет интересов сопровождаемого («на стороне ребенка») – специалист системы сопровождения призван стремиться решить каждую проблемную ситуацию с максимальной пользой для ребенка;
- непрерывность сопровождения на всех этапах помощи в решении проблемы;
- мультидисциплинарность сопровождения – согласованная работа «команды» специалистов, включенных в единую организационную модель и владеющих единой системой методов [3].

В системе сопровождения определяется следующие ключевые, взаимосвязанные компоненты:

- систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка, динамики его психического развития;
- создание специальных социально-психологических и образовательных условий для сопровождения и помощи в обучении и развитии детей с ОВЗ.

Выделяют разные уровни сопровождения:

- Центральная психолого-медико-педагогическая комиссия (региональный / городской уровень).
- территориальная психолого-медико-педагогическая комиссия, центры психолого-педагогической и медико-социальной помощи (районный уровень).
- служба сопровождения в образовательной организации в лице специалистов психолого-медико-педагогического консилиума (уровень конкретной образовательной организации).

Центральным звеном службы сопровождения в дошкольной образовательной организации является психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк).

Консилиум – постоянно действующий, скоординированный, объединенный общими целями коллектив специалистов, реализующий ту или иную стратегию сопровождения ребенка в образовательной организации, и разрабатывающий тактики коррекционной помощи, социальной и образовательной адаптации обучающихся с ОВЗ (М. Семаго) [7].

Стратегию сопровождения обучающегося с ОВЗ в значительной степени определяют специалисты ПМПК, указывая вариант адаптированной образовательной программы (АОП) и необходимые специальные условия2. Разработкой тактических задач сопровождения, конкретизацией последовательности подключения того или иного специалиста или условия в конкретной ОО, подбором конкретных коррекционных программ, технологий сопровождения, адекватных особенностям ребенка занимается ПМПк образовательной организации.

ПМПк создается приказом заведующего ДОУ как только в образовательной организации, реализующей основную образовательную программу дошкольного воспитания, появляется ребенок с ограниченными возможностями здоровья. Если в образовательной организации, реализующей практику инклюзивного образования, нет необходимых для организации сопровождения ребенка с ОВЗ специалистов, администрация ищет возможные варианты привлечения дополнительных ресурсов в рамках сетевого взаимодействия (например, сотрудничество с ППМС-центром; дошкольной образовательной организацией, имеющей группы компенсирующей направленности и реализующей адаптированную основную образовательную программу; ПМПК и т.д.).

Целью деятельности ПМПк является комплексное психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ на протяжении всего периода обучения в дошкольной образовательной организации.

Задачами ПМПк образовательного учреждения являются:

- выявление и ранняя (с первых дней пребывания ребенка в образовательной организации) диагностика отклонений в развитии и/или состояний декомпенсации;
- профилактика физических, интеллектуальных и эмоционально-личностных перегрузок и срывов;
- выявление резервных возможностей развития;
- подбор конкретных коррекционных программ, тактик, технологий сопровождения наиболее адекватных особенностям развития ребенка;
- разработка адаптированной образовательной программы (АОП)3;
- создание специальных условий для получения обучающимися образования с учетом возрастных, индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии для обучающихся с ОВЗ и / или рекомендаций, представленных в индивидуальной программе реабилитации или абилитации4 (ИПРА) для детей-инвалидов;

---

[2] Деятельность психолого-медико-педагогической комиссии регламентируется Приказом Минобрнауки России от 20.09.2013 № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии».

[3] В условиях инклюзивного образования адаптированная образовательная программа разрабатывается для каждого ребенка с ОВЗ.

[4] ИПРА является обязательной к исполнению для ОО в части мероприятий по психолого-педагогической реабилитации / абилитации осуществляется с учетом заключения ПМПК о результатах проведенного обследования (Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 13.06.2017 № 486н «Об утверждении Порядка разработки и реализации индивидуальной программы реабилитации или абилитации инвалида, индивидуальной программы реабилитации или абилитации ребенка-инвалида, выдаваемых федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы, и их форм»).

- оценка эффективности сопровождения ребенка в образовательной организации.

Деятельность психолого-медико-педагогического консилиума организуется в соответствии с письмом Министерства образования РФ № 27/901-6 от 27 марта 2000 г. «О психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПк) образовательного учреждения», уставом образовательной организации и регулируется положением о деятельности психолого-медико-педагогического консилиума образовательной организации.

ПМПк тесно взаимодействует с территориальной / центральной психолого-медико-педагогической комиссией, руководствуются рекомендациями комиссии по определению варианта АОП и специальных образовательных условий.

В состав ПМПк входят председатель, обеспечивающий организацию, координацию, контроль работы службы сопровождения; учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог, тьютор, воспитатели, а также врач, медицинская сестра (при наличии у образовательной организации лицензии на осуществление медицинской деятельности специалисты работают в ОО или медицинское сопровождение осуществляется в рамках сетевого взаимодействия на основе договора). Родители (законные представители) также являются участниками ПМПк. Они предоставляют специалистам необходимую информацию о ребенке и семье, сотрудничают с педагогами, специалистами ПМПк в решении проблем ребенка, участвуют в реализации АОП.

Этапы организации деятельности ПМПк в образовательной организации, реализующей практику инклюзивного образования:

1. Подготовительный этап – определение запроса инициатора обращения (инициатором обращения может быть родитель /законный представитель, педагог). Между образовательной организацией (в лице заведующего ДОУ) и родителями (законными представителями) составляется договор о психолого-медико-педагогическом обследовании и сопровождении ребенка. На подготовительном этапе проводится изучение представленного родителями заключения психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), а также индивидуальной программы реабилитации и абилитации (ИПРА), если дошкольник имеет статус ребенка-инвалида, а также определение круга специалистов, необходимых для сопровождения дошкольника с ОВЗ.

2. Диагностический этап предполагает проведение углубленной психолого-педагогической диагностики дошкольников специалистами и воспитателями дошкольной образовательной организации.

Задачи проведения углубленного психолого-педагогического изучения дошкольника с ОВЗ:

- выявление особых образовательных потребностей, обусловленных особенностями психофизического развития ребенка;
- определение зоны актуального и ближайшего развития;
- выявление сильных сторон личности, ее компенсаторных возможностей.

В ходе углубленной психолого-педагогической диагностики особое внимание специалистов уделяется изучению состояния восприятия, памяти, внимания, мышления, речи, эмоционально-волевой сферы, моторики. Важно определить особенности личностного развития ребенка, его интересов и потребностей. Отмечаются такие особенности как понимание инструкции, удержание инструкции, умение доводить задание до конца, характер деятельности ребенка: стойкость интереса, целенаправленность деятельности, сосредоточенность, истощаемость, работоспособность, умение пользоваться помощью, реакция на результат и т.д.

Дополнением к углубленной педагогической диагностике, проводимой узкими специалистами (учителем-дефектологом, учителем-логопедом) в группах комбинированной направленности может быть использована педагогическая диагностика Г.Г. Козловой, Е.А. Петровой, составленная в соответствии с требованиями ФГОС ДО [6].

Данная диагностика направлена на изучение познавательных, коммуникативных, эмоционально-волевых, физических качеств, значимых для успешной социализации дошкольников и представленных в виде целевых ориентиров в Федеральных государственных образовательных стандартах дошкольного образования.

Каждое исследуемое качество (личностная характеристика) рассматривается в развитии, начиная с проявлений, характерных для младенческого возраста и заканчивая характеристиками, которые могут проявляться в старшем дошкольном возрасте. Таким образом, диагностика является отражением онтогенетических закономерностей психофизического развития ребенка и позволяет определить возможности ребенка в данный момент, а также спроектировать цели и результат обучения.

При организации совместного образования детей с разными образовательными возможностями (инклюзивное образование) результаты педагогической диагностики позволят воспитателю спланировать работу с учетом разных возможностей детей.

Индивидуальное обследование ребенка специалистами ПМПк заканчивается составлением индивидуальных заключений всеми специалистами консилиума (педагога-психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога, воспитателя, медицинского работника ДОУ и др.). В заключениях каждый специалист описывает особенности развития ребенка, имеющиеся проблемы в развитии, поведении, возможные формы сопровождения. Коллегиальное обсуждение результатов обследования позволяет:

- выработать единое представление о характере и особенностях развития ребенка;
- определить комплекс коррекционно-развивающих мероприятий;
- разработать АОП;
- определить рекомендации специалистов участникам образовательного процесса;
- установить сроки выполнения той или иной формы сопровождения.

После коллегиального обсуждения заключение ПМПк доводятся до сведения родителей (законных представителей) в доступной для понимания форме, предложенные рекомендации реализуются только с их согласия.

3. *Реализация рекомендаций ПМПК, ПМПк.* Составляется план коррекционно-развивающих мероприятий, определяются и реализуются специальные образовательные условия, разрабатывается адаптированная образовательная программа.

В структуру адаптированной образовательной программы включено три раздела: целевой, содержательный и организационный. В целевом разделе отражается единая психолого-педагогическая характеристика, составленная по итогам диагностики дошкольника специалистами и воспитателями. На

основе выявленных особенностей развития ребенка, определения его зоны актуального и ближайшего развития планируются результаты освоения АОП, представляется система оценки планируемых результатов.

Содержательный раздел отражает направления и содержание работы по пяти образовательным областям с учетом особенностей психофизического развития ребенка, а также программу коррекционной работы, проводимую специалистами (учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог).

В организационном разделе отражаются особенности временной и пространственной организации образовательного процесса, специфика предметно-развивающей среды.

Содержание АОП согласуется с родителями (законными представителями) обучающихся. АОП разрабатывается на год, в случае необходимости возможна корректировка содержания программы на основании результатов промежуточной диагностики, по решению ПМПк и с согласия родителей.

4. *Оценка эффективности коррекционно-развивающей работы*. Проводится динамическое обследование ребенка, оценка изменения состояния после коррекционно-развивающей работы, определяется необходимость дальнейшей работы. В случае продолжения работа выстраивается по алгоритму, описанному выше. Корректировка и изменение условий реализации адаптированной образовательной программы осуществляется по решению ПМПк и с согласия родителей (законных представителей).

Представленная последовательность этапов деятельности ПМПк возможна при наличии у ребенка, поступающего в образовательную организацию, статуса «ребенок-инвалид» и рекомендаций ИПРА и/или статуса «обучающийся с ОВЗ» и заключения ПМПК по организации специальных образовательных условий и адаптированной образовательной программы. При отсутствии данных рекомендаций первым шагом администрации и специалистов будет выявление ребенка с ОВЗ и проведение работы с родителями такого обучающегося с целью направления его на ПМПК. При условии несогласия родителей на прохождение ПМПК и психолого-педагогическое сопровождение ребенку оказываются образовательные услуги на общих основаниях.

5. *Направление ребенка на консультацию в территориальную / центральную психолого-медико-педагогическую комиссию*. Ребенок направляется на консультацию в ПМПК в случае, если:

- есть необходимость получения статуса «обучающийся с ОВЗ», разработки адаптированной образовательной программы, определения специальных образовательных условий;
- необходимо подтверждение, уточнение или изменение ранее данных рекомендаций: варианта АОП, пакета специальных образовательных условий.

Выводы. Таким образом, условием обеспечения качественного и доступного образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации, реализующей практику инклюзивного образования, является организация деятельности медико-психолого-педагогического консилиума, обеспечивающего разработку и реализации адаптированной образовательной программы, создание специальных условий, исходя из особенностей развития ребенка, особых образовательных потребностей и на основании заключения ПМПК и ИПРА.

Литература:

1. Бардиер Г., Розман Н., Чередникова Т. Психологическое сопровождение естественного развития младших школьников. – Кишенев, СПб., Дорваль: Соц.-коммерческий филиал «Человек», 1993.
2. Битянова М. Р. Психология в школе: содержание и организация работы. М., 2000
3. Казакова Е.И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике // Психолого-педагогическое, медико-социальное сопровождение развития ребенка. – СПб, 1998
4. Карпова С.И., Любченко О.А. Моделирование процесса социально-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья дошкольного и младшего школьного возраста в условиях Федерального государственного образовательного стандарта // Вестник Тамбовского университета. Серия гуманитарные науки. – Тамбов. 2017. Т.22. Вып. 4 (168). – С. 22-29
5. Майер А.А. Система сопровождения социализации ребенка в образовании // Психолого-педагогическое сопровождение процесса социализации личности в современном образовательном пространстве. Петропавловск, 2011. – С. 235-240
6. Петрова Е. А., Козлова Г. Г. Педагогическая диагностика в условиях реализации ФГОС ДО: Методическое пособие. – СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2015. – 64 с.
7. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: Методическое пособие / Под общ.ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. – М.: МГППУ, 2012.

Педагогика

УДК: 37.02

кандидат педагогических наук, доцент Петрова Нина Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет)» (г. Нижний Новгород);
доктор педагогических наук, профессор Петров Алексей Юрьевич
Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного
профессионального образования «Нижегородский институт развития образования» (г. Нижний Новгород);
доктор педагогических наук, профессор Петров Юрий Николаевич
Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного
профессионального образования «Нижегородский институт развития образования» (г. Нижний Новгород)

РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КОМПОНЕНТЫ В РАБОТОСПОСОБНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрена тема прикладного исследования, посвященная диагностике психоэмоционального состояния обучающихся и влияние этого состояния на качества работоспособности. Тема статьи актуальна, так как многие сталкиваются с проблемой спада в работе. В современном обществе меняется отношение людей к работе. Люди теряют уверенность в стабильности своего социального и материального положения, в гарантированности рабочего места. Обостряется конкуренция за престижную и

высокооплачиваемую работу. Параллельно идут процессы узкой специализации в профессии и, одновременно, глобализации со смежными отраслями. Быстро меняются запросы рынка труда. Падает рейтинг ряда социально значимых профессий: педагогов, медицинских работников, учёных. Как следствие, растёт психическое, эмоциональное напряжение, которое связано со стрессом на рабочем месте. Выявляются тревога, депрессия, психосоматические расстройства, зависимости от психоактивных веществ (включая алкоголь, наркотики и др.). Всё это является симптомами синдрома эмоционального выгорания.

Ключевые слова: управление, эмоциональная компонента, работоспособность обучающегося, психоэмоциональная нагрузка.

Annotation. The article discusses the topic of applied research dedicated to the diagnosis of psycho-emotional state of the adult learners and the impact of this condition on quality performance. The theme of the article is relevant, as many are faced with a decline in work. In modern society, changing people's attitude to work. People are losing confidence in the stability of their social and material status, job security. Growing competition for the prestigious and highly paid job. Parallel to the processes of specialization in the profession and at the same time, globalization with related industries. Rapidly changing needs of the labor market. Drops a rating of a number of socially important professions: teachers, healthcare workers, and scientists. As a consequence, increases mental and emotional stress, which is associated with stress in the workplace. Identifies anxiety, depression, psychosomatic disorders, dependence on psychoactive substances (including alcohol, drugs, etc.). All of this is a symptoms of the emotional burnout syndrome.

Keywords: management, emotional component, student performance, psycho-emotional stress.

Введение. С началом 90-х годов XX века в России начало развиваться новое научное направление, связанное с психологией профессионального здоровья. Профессиональная деятельность составляет одну из самых продолжительных и главных дистанций в жизни человека. Интерес к проблеме здоровья обучающихся с каждым годом становится всё более заметным. Анализ литературы, появляющейся в последние годы, показывает, что, не смотря на констатацию важности здоровья обучающихся для успешной профессиональной деятельности, данная проблема остаётся малоизученной. Всё в мире строится по единой программе и общему принципу, который называется принципом организации функциональных систем. Функциональные саморегулирующиеся системы являются одной из форм проявления деятельности живой материи, отдельные компоненты которых взаимодействуют для обеспечения полезных для организма человека результатов [1].

Изложение основного материала статьи. В рамках теории функциональных систем Анохина общая работоспособность человека зависит от функционирования физиологических, психологических и эмоциональных компонентов этой системы. Начиная с И.М. Сеченова, И.П. Павлова, А.А. Ухтомского и других активно разрабатывается корковая теория утомления [14]. Изучение деятельности больших полушарий позволило установить, что при непрерывной работе одни и те же корковые клетки могут беспрепятственно использовать только определённое количество энергетических веществ. Это количество энергетических веществ соответствует величине работоспособности организма обучающегося. В процессе обучения в системе профессионального образования организм обучающегося испытывает воздействия различных нагрузок: изменяется психофизическое состояние, появляются характерные признаки утомления разного вида, снижается работоспособность [2]. Для достижения полезного результата на всех уровнях системы используется саморегуляция. При саморегуляции управляющие факторы не воздействуют на регулируемую систему извне, а возникают в ней самой. Существенной чертой любой саморегуляции является обратная связь. При затруднениях в получении полезного результата система использует саморегуляцию, которая тормозит выработанную ранее программу и формирует новую.

Согласно исследованиям М. Люшера [6], потребность к перемене цвета свидетельствует: об изменении функционального состояния, о новом восприятии человеком окружающего мира. Новый цвет соответствует изменённым отношениям компонентов функциональной системы, благодаря этому цвету, организм получает недостающее энергоинформационное подкрепление для какого-либо из компонентов. Методика Люшера используется в качестве инструмента для исследования психофизического состояния человека и рекомендаций по приведению его в норму. Одной из задач психологического обеспечения профессионального здоровья является ранняя профилактика синдрома выгорания и помощь тем обучающимся, кто уже находится на разных стадиях выгорания. Как известно, психическое выгорание является следствием продолжительных рабочих стрессов. Синдром выгорания представляет собой совокупность стойких симптомов, проявляющихся в негативных психологических переживаниях и ухудшении психофизического самочувствия. Выгорание как проявление профессиональной дезадаптации ведёт к снижению работоспособности и качества профессиональной жизни обучающихся.

Основным критерием оценки функционального состояния организма обучающегося является работоспособность. Под работоспособностью мы понимаем потенциальную возможность выполнять целесообразную деятельность на заданном уровне эффективности в течение определённого времени, в зависимости от индивидуальных психофизиологическх ресурсов, степени их тренированности или истощённости, а также внешних условий деятельности. И, естественно, перед исследователями встает проблема разработки таких методик, которые смогли бы точно диагностировать спад работоспособности в основных компонентах функциональной системы, ответственных за выполнение полезного результата деятельности, а управление представляет собой реализацию нескольких взаимосвязанных функций: планирования, организации, мотивации обучающихся и контроля.

Различные исследования по проблемам психофизиологии труда и обучения показали, что независимо от вида деятельности человека, она находит свое отражение в зрительном анализаторе. «Глаз – это часть мозга, вынесенная на периферию», поэтому зрительный анализатор может служить объективным фактором исследования психофизического состояния организма обучающегося [13, 15]. Зрительный анализатор работает как обычная система с обратной связью, изменяя функциональное состояние рецепторов под влиянием сигналов, поступающих из центральной нервной системы. Изменение чувствительности анализаторов происходит не только под воздействием внешних условий, но и вследствие влияния внутреннего состояния самого обучающегося.

Восприятие обучающимися зрительных образов основано на преобразовании световой энергии, поступающей в рецепторные клетки, в электрическую энергию. Зрительный процесс возникает в сетчатке

глаза, которая связана со зрительными центрами, расположенными в коре больших полушарий головного мозга [5]. Светочувствительный слой сетчатки состоит из особых нервных окончаний (рецепторных клеток) – палочек и колбочек. Чувствительность к свету обеспечивается палочками, а цветовое зрение – колбочками. В человеческом глазе есть три типа цветовых рецепторов. Каждый из 3-х типов колбочек наиболее чувствителен к определённому диапазону длины волны с максимумами 465, 530 и 690 нанометров, что соответствует синему, зелёному и красному цветам. Всё разнообразие других цветов возникает в результате смешения этих трёх основных цветов [9].

Изменение цветоощущения наблюдается в результате изменения функционального состояния обучающегося, умственного и физического утомления, а также при нервно-эмоциональном напряжении.

Волокна зрительных нервов левого и правого глаза в полости черепа делятся примерно поровну. Одна часть переходит к зрительному тракту на противоположную сторону и, тем самым, передает входную зрительную информацию соседнему полушарию головного мозга. Левый и правый мозг не идентичны по своим возможностям, несмотря на физическую симметрию. Левое полушарие доминирует в аналитических процессах, особенно в построении и понимании речи. Правое полушарие отвечает за переработку наглядно-образной информации, информационные сигналы здесь воспринимаются мгновенно и целостным способом [4, 5].

В жизнедеятельности обучающегося огромное значение имеют электромагнитные процессы, протекающие как в окружающей среде, так и внутри его организма. Из всех известных видов энергии (пища, вода, воздух, тепло, звук и др.) только энергия электромагнитного поля может: мгновенно впитываться организмом и быстро превращаться из одних форм энергии в другие, а также обеспечивать необходимой энергией работу любой клетки и органа, независимо от их размера, массы и функции в организме.

Аналогичное явление происходит и в организме. Потребность обучающегося к перемене цвета свидетельствует об изменении его психофизического состояния, то есть об определённом энергетическом дефиците в организме. Благодаря новому цвету, организм обучающегося получает недостающее энергоинформационное подкрепление для определённых компонент функциональной системы. О взаимосвязи трёх основных компонент функциональной системы с тремя основными цветами, можно сказать, что энергия интеллектуальной составляющей, связанная с синим цветом, является самой влиятельной и сильной в организме обучающегося. Это самая мощная энергия, управляемая сознанием человека.

Межполушарная асимметрия оценивается, как правило, либо качественно - по сенсорным и моторным асимметриям, либо количественно - по времени реакции на внешние стимулы. Количественная оценка степени межполушарной асимметрии наиболее информативна, поэтому для определения функциональной асимметрии мозга часто используются приборы типа критической частоты световых мельканий. Методика измерения критической частоты световых мельканий известна давно, по величине показателей которой часто определяется уровень утомления обучающегося.

В данной работе мы приводим основные положения, которые доказывались в результате научных исследований и проверки основных положений, необходимых для решения следующих задач:

- определить изменение цветовой чувствительности зрительного анализатора под воздействием психоэмоциональной нагрузки;
- определить степень межполушарной асимметрии мозга по результатам измерения показателей критической частоты световых мельканий, т.е. установить, как влияет психоэмоциональная нагрузка на цветовую чувствительность левого и правого глаза.

Работа состояла в комплексном психофизиологическом исследовании, где, наряду с методикой измерения критической частоты световых мельканий в целях контроля и сравнения, были использованы и другие методы диагностики состояния обучающегося: пульсометрия и динамометрия, КГР (кожно-гальваническая реакция), отчеты самонаблюдения САН (самочувствие, активность, настроение), тест Люшера и другие.

Асимметрия в цветовой чувствительности глаз определяется по величине разницы в показателях критической частоты световых мельканий по левому и правому глазу. Положительное значение разницы показателей критической частоты световых мельканий указывает на доминирование правого полушария (треугольник расположен выше оси Х), отрицательное – на доминирование левого (треугольник – ниже оси Х). Объектом исследований явились обучающиеся, повышающие профессиональную квалификацию. Для доказательства заявленных положений был разработан специальный прибор для измерения критической частоты световых мельканий (КЧСМ) разных цветов, по левому и правому глазу раздельно. При наступлении момента слияния световых мельканий, испытуемый, путём нажатия на соответствующие кнопки прибора КЧСМ левой и правой рукой, определяет величину критической частоты, которая фиксируется на цифровом индикаторе. Для исследования динамики цветовой межполушарной асимметрии мозга под воздействием психоэмоциональной нагрузки были проведены измерения у обучающихся во время экзамена. Результаты измерений сведены в табл.1. и представлены на рис.1а, 1б.

В результате проведённого эксперимента были определены показатели критической частоты слияния мельканий (КЧСМ) и цветовой асимметрии при психоэмоциональной нагрузке (табл. 1).

Таблица 1

Объект исследования	**Время исследования и показатели КЧСМ (Гц)**					
	За 1 час до экзаменов			**В течение 1 часапосле экзаменов**		
Левый глаз (ГЦ)	С1=37,1	31=38,0	К1=35,1	С1=37,0	31=34,6	К1=37,0
Правый глаз (ГЦ)	С2=34,4	32=35,7	К2=36,2	С2=35,8	32=36,1	К2=34,8
Асимметрия (ГЦ)	**К1син=2,7**	**К1зел=2,3**	**К1крас=-1,1**	**К2син=1,2**	**К2зел=-1,5**	**К2крас=2,2**

Вид энергии: до экзамена – И1 = 2,7 Э1 = 2,3 Ф1 = -1,1
после экзамена – И2 = 1,2 Э2 = -1,5 Ф2 = 2,2

Пояснение к таблице: С1, 31, К1 – это значения показателей, полученные при измерении КЧСМ левого глаза; С2, 32, К2 – при измерении КЧСМ правого глаза; К1син; К1зел; К1крас - это показатели разности по каждому цвету до нагрузки, отражающие исходные состояния основных компонент организма; К2син; К2зел; К2крас - это показатели разности по каждому цвету после нагрузки, отражающие изменения в состоянии основных компонент организма.

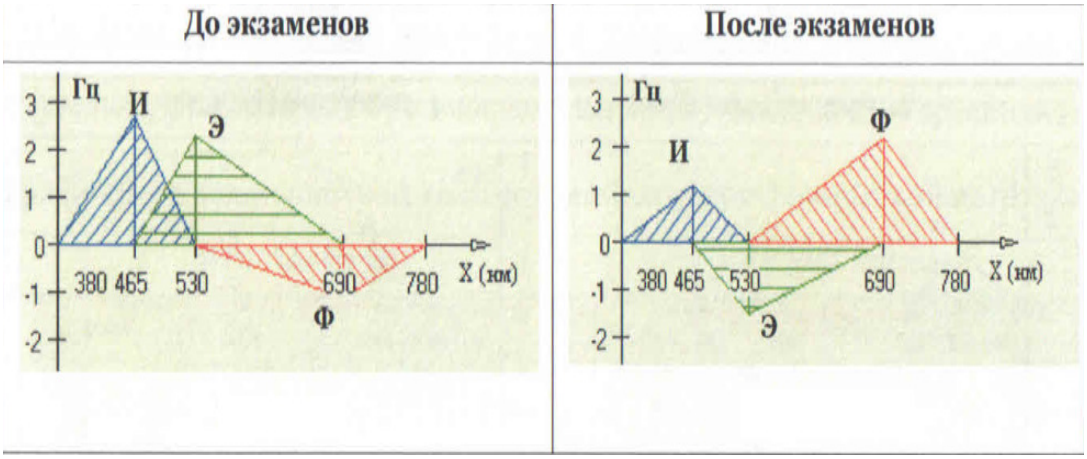


Рисунок 1а **Рисунок 1б**

Состояние испытуемых до экзамена характеризуется большим психоэмоциональным напряжением: интеллектуальный (И) и эмоциональный (Э) компоненты доминируют в функциональной системе (рис. 1а). После экзамена их напряжение значительно снижается, а потенциал физического (Ф) компонента организма становится наибольшим, при этом эмоциональная и физическая активность доминируют уже в другом полушарии мозга (рис. 1б). Наглядно представлен эффект преобразования интеллектуальной и эмоциональной энергий в физическую энергию. Здесь можно провести аналогию с эффектом сжатой пружины, основанной на переходе потенциальной энергии функциональной системы в кинетическую энергию движения. Изменения цветоощущения наблюдается, как в результате умственного и физического утомления, так и при нервно-эмоциональном напряжении. Иначе говоря, цветовая чувствительность глаз отражает психофизическое состояние обучающегося, и определяет работоспособность всего организма.

Мы предположили [10], что существует взаимосвязь между состояниями основных компонентов функциональной системы обучающегося и тремя типами колбочек зрительной системы. Показатель восприятия синего цвета отражает состояние интеллектуальной компоненты организма, зелёного цвета – эмоциональной компоненты, а красного цвета физиологической компоненты функциональной системы обучающегося. На основе этой идеи и был разработан предлагаемый способ. А технический результат достигается способом оценки изменения уровня общей работоспособности обучающегося, состоящего в том, что до и после нагрузки определяют величину показателя критической частоты слияния световых мельканий на предъявление красного, зелёного и синего света по левому (Кл) и правому (Кп) глазу раздельно, затем по каждому цвету рассчитывают величину разности цветовой асимметрии (Кас) по формуле: Кас = (КЛ – Кп).

При этом показатели уровня работоспособности до экзамена (Р1) и после экзамена (Р2) определяют по сумме абсолютных величин трёх показателей разности цветовой асимметрии, а оценку изменения уровня общей работоспособности человека (ΔР%) рассчитывают по формуле:

ΔР % = (Р1 – Р2)/Р1 *100%

В результате проведённого эксперимента были определены показатели критической частоты слияния мельканий (КЧСМ) и цветовой асимметрии при психоэмоциональной нагрузке (табл. 1).

Положительное значение величины показателей разности цветовой асимметрии указывает на доминирование правого полушария, отрицательное – на доминирование левого.

По результатам исследований, приведённых в табл.1, определим и оценим уровни работоспособности обучающегося до и после психоэмоциональной нагрузки:

1. Показатель уровня работоспособности испытуемого до нагрузки (Р1) равен: Р1 = |К1син| + |К1зел| + |К1крас| = И1 + Э1 + Ф1 = 2,7+2,3+1,1 = 6,1 Гц
2. Показатель уровня работоспособности испытуемого после экзамена (Р2): Р2 = |К2син| + |К2зел| + |К2крас| = И2 + Э2 + Ф2 = 1,2+1,5+2,2= 4,9Гц
3. Оценку изменения уровня общей работоспособности обучающегося в результате психоэмоциональной нагрузки можно рассчитать в процентах ΔР % по формуле: ΔР% = (Р1- Р2)/Р1 * 100%=(6,1- 4,2)/6,1 *100%= 31,1%, т.е. снижение работоспособности составило 31,1%

4.1. Состояние компонентов организма до экзамена в процентах:

- Интеллектуальная компонента: И1 = |И1|/Р1* 100% = 2,7/6,1* 100% = 44,2%
- Эмоциональная компонента: Э1 = |Э1|/Р1* 100% = 2,3/6,1* 100% = 37,7%
- Физиологическая компонента: Ф1 = |Ф1|/Р1* 100% = 1,1/6,1* 100% = 18,0%

4.2. Состояние компонентов организма после экзамена в процентах:

- Интеллектуальная компонента: И2 = |И2|/Р2* 100% = 1,2/4,9* 100% = 24,4%
- Эмоциональная компонента: Э2 = |Э2|/Р2* 100% = 1,5/4,9* 100% = 30,6%
- Физиологическая компонента: Ф2 = |Ф2|/Р2* 100% = 2,2/4,9* 100% = 44,8%

Выводы. Как видно из приведённого примера, предлагаемый способ позволяет: диагностировать функциональное состояние основных компонентов функциональной системы организма обучающегося, более точно определить состояние межполушарной цветовой асимметрии и оценить изменения уровня общей работоспособности обучающегося на предъявляемую нагрузку. Сохранение необходимой работоспособности

обучающегося происходит за счёт межполушарной асимметрии и перехода части энергии из одной компоненты в другую.

Литература:

1. Анохин, П.К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем / П.К. Анохин // Принципы системной организации функций. – М.: Педагогика, 1973. – 323 с.
2. Алекперов, Ф.Г. Способ определения степени утомления. А.С. СССР №1436991, 1985.
3. Бармин, Н.Ю. Образование взрослых в условиях новой экономики: социально-философский аспект: монография / Н.Ю. Бармин. - Н. Новгород: НИРО, 2010. – 155 с.
4. Деревянко, В.А. Интегральная оценка работоспособности при умственном и физическом труде: методические рекомендации / В.А. Деревянко, В.К. Хухлаев и др. / – М.: Экономика, 1976. – 76 с.
5. Леутин, В.П., Николаева, Е.И. Психофизические механизмы адаптации и функциональная асимметрия мозга. - Новосибирск: Наука, 1988, - 192 с.
6. Люшер, М. Цвет вашего характера. - М., Вече, 1997, - 240 с.
7. Петров, А.Ю. Проектирование содержания дополнительного образования взрослых / А.Ю. Петров, М.Н. Булаева, К.Е. Клычков // В мире научных открытий, 2014. - №11.7 (59). – С. 2568-2580.
8. Петров, Ю.Н. Фундамент профессионального образования – содержание: учебно-методическое пособие / Ю.Н. Петров, А.Ю. Петров. - Н. Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2012. – 137 с.
9. Петров, Ю.Н. Способ оценки измерения уровня общей работоспособности человека / Ю.Н. Петров, Ф.Г. Аликперов, Т.Е. Егорова, М.М. Седых // Патент России № 2354282. Б.И., 2009, № 13.
10. Петров, Ю.Н. Управление качеством проектного обучения и работоспособностью обучающегося в модели открытой образовательной системы. / Ю.Н. Петров, Н.Ю. Бармин, М.Н. Булаева / Человек и образование. С.-П., № 4 (49), 2016, с. 112-117.
11. Петров, Ю.Н. Определение работоспособности обучающихся при персонифицированной системе образования. / Ю.Н. Петров , С.М. Ударцева, А.В. Лапшова / Сборник материалов 21-й Международной научно-практической конференции «Инновации в профессионально-педагогическом образовании», - Екатеринбург, ФГАОУ ВПО «РГППУ», 2016. - с. 458-460.
12. Петров, Ю.Н. Определение с помощью соответствующих технологий общей работоспособности обучающихся / Ю.Н. Петров, Н.Ю. Бармин, М.Н. Булаева, Т.В. Альшанская / Сборник материалов 22-й Международной научно-практической конференции «Инновации в профессионально-педагогическом образовании», - Екатеринбург, ФГАОУ ВПО «РГППУ», 2017. – с. 331-334.
13. Суворова В.В., Маматова З.Г., Туровская. Асимметрия зрительного восприятия. – М., 1988, 180 с.
14. Ухтомский, А.А. Собрание сочинений. Л.: Изд. ЛГУ, 1962.
15. Хьюбел Д. Глаз, мозг, зрение. – М., Мир, 1990, 239 с.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Петрова Нина Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет)» (г. Нижний Новгород);
доктор педагогических наук, профессор Петров Алексей Юрьевич
Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального
образования «Нижегородский институт развития образования» (г. Нижний Новгород);
обучающийся кафедры декоративно-прикладного искусства и дизайна Чумакова Лада Андреевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет)» (г. Нижний Новгород)

ПЕДАГОГИКА СОТРУДНИЧЕСТВА КАК СОВРЕМЕННАЯ ФОРМА ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В ВУЗЕ

Аннотация. Статья посвящена анализу построения взаимоотношений педагога и учащегося с позиций вызовов сегодняшнего времени. Рассматривается одна из инновационных технологий XX века - "педагогика сотрудничества" с позиций сегодняшнего дня и в применении к системе высшего образования. В частности рассматривается возможность применения данной технологии в вузах, обучающих студентов творческих направлений.

Ключевые слова: педагогика сотрудничества, высшая школа, творческие направления обучения, наставничество, проектная деятельность.

Annotation. The article is devoted to the analysis of building relationships between a teacher and a student from the standpoint of the challenges of the present time. We consider one of the innovative technologies of the twentieth century - "pedagogy of cooperation" from the position of today and applied to the higher education system. In particular, the possibility of using technology in universities teaching students of creative directions is being considered.

Keywords: cooperation pedagogy, high school, creative areas of study, mentoring, project activity.

Введение. Проблема построения взаимоотношений педагога и учащегося была актуальной во все времена существования человечества. Учитель всегда выполнял не только функцию обучения своего ученика, но ему отводилась и важная роль в воспитании его личности. Личность формируется и развивается при непосредственном общении. Считается неоспоримым фактом, что помимо знаний, умений и навыков ребенку еще в школе необходимо привить трудолюбие, ответственность, положительные нравственные качества, которые необходимы для взрослой жизни в социуме после окончания школы.

Изложение основного материала статьи. К теме взаимоотношений учителя и ученика обращались такие ученые античности, как Демокрит, Платон, Сократ и др. Позднее немецкий ученый Вольфганг Ратке сформулировал принцип свободного воспитания. Ян Амос Коменский полагал, что искусство воспитания -

это стремление выявить то, что имеет человек "заложенным в зародыше", опираться на достоинство личности, на идеал разумной нравственной жизни [6, с. 47]. Позднее идеи гуманного образования развивали К.Н. Вентцель [2], Я. Корчак [9] и др. В России, где модель авторитарного образования существовала долгие десятилетия, идеи гуманного отношения к ребенку высказывались такими учеными и писателями как В.Г. Белинский, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, П.Ф. Каптерев, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др. Из современных исследователей, обращающихся к теме взаимоотношений педагога и учащегося, можно отметить Н.А. Копылову [7], О.В. Жигулину, Н.Г. Турусову [3], Е.В. Коротаеву [8], Н.Ф. Радионову, С. В. Ривкину [14], Э.Н. Костерину, Н.А. Лазареву [10], Н.Б. Баранникову, В.Г. Безрогову [1] и др. Эту же проблему рассматривали такие зарубежные ученые как Халлэм, Дж., Роуз С., Ислам А. [15, 16, 17].

В последние десятилетия XX века в педагогической школьной среде родилась целая плеяда педагогов-новаторов. Они ратовали за обновление школьной системы обучения, предлагая сделать ее менее авторитарной, более демократичной, выстроенной на принципах гуманизма, и способствующей развитию личности ученика. Так появилось направление "Педагогика сотрудничества", представляющая определенную систему методов и приемов обучения и воспитания, основанную на принципах гуманизма и творческого подхода к развитию обучающегося.

Автором идеи педагогики сотрудничества являлся советский публицист Соловейчик Симон Львович. В его статьях, выходящих в «Учительской газете» (гл.редактор В.Ф Матвеев), процесс обучения и воспитания представлялся как открытый диалог между педагогом и учеником. Такой подход должен был способствовать гуманизации образования и созданию альтернативы авторитарной педагогике конца советского периода. По мнению автора идеи, педагогика сотрудничества должна объединить педагогов с различными подходами к образованию, но выступающими за демократизацию образования. Эту идею поддержали выдающиеся педагоги-новаторы советского периода: Амонашвили Ш.А., Шаталов В.Ф., Лысенкова С.Н., Е.Н. Ильин, Л.А. и Б.П. Никитины, М.П.Щетинин и др.

Педагогика сотрудничества имеет некоторое сходство с креативной педагогикой, которая предполагает творческое отношение учащихся к процессу обучения. И то, и другое направление определяет ребенка как творческую индивидуальную личность, способности которой необходимо раскрыть в полной мере [4]. Можно предположить, что в основу этой идеи были положены идеи педагогики Марии Монтессори и Рудольфа Штайнера, основателя Вальдорфской школы. В Вальдорфской школе индивидуальность любого ученика имеет такую же значимость, как и индивидуальность учителя. В системе этой педагогики совместная деятельность ученика и учителя базируется на познании и помощи по утверждению А.М.Морковина [13].

По мнению автора Копыловой Н.А. «педагогика сотрудничества - это гуманистическое направление педагогики, в котором главной по отношению к другим категориальным понятиям является категория «сотрудничество», выступающая как педагогическая ценность, формирующаяся в учебно-воспитательной системе» [7].

Основными положениями педагогики сотрудничества являются: отношение к обучению как творческому взаимодействию учителя и ученика;обучение бек принуждения;идея трудной цели (ставится перед учеником как можно более сложная цель и внушается уверенность в ее достижении);идея крупных блоков;использование опор (опорные сигналы у Шаталова, схемы у Лысенковой и т.д.); самоанализ (индивидуальное и коллективное подведение итогов деятельности учащихся); свободный выбор тем; интеллектуальный фон класса; творческое самоуправление учащихся; личностный подход к обучению и воспитанию;сотрудничество учителей;сотрудничество с родителями.

Педагогика сотрудничества создавалась для общеобразовательной школы. Но сегодня, когда современная высшая школа постоянно претерпевает реформирование, можно задаться вопросом: имеются ли какие-либо предпосылки для применения педагогики сотрудничества в высших учебных заведениях. Сегодняшние вызовы времени диктуют необходимость перемен. В высшей школе перемены происходят по многим направлениям, и в отношениях педагога и учащегося в том числе. Субъект-объектные взаимоотношения участников образовательного процесса все чаще требуют замены на субъект - субъектную форму, когда два субъекта одного процесса должны действовать вместе, быть равноправными партнерами, составляя союз менее опытного с более опытным, при этом ни один из них не должен стоять над другим. В высших учебных заведениях такое равенство более наглядно осуществимо, так как в образовательный процесс вовлечены лица, часто имеющие совершенно небольшие возрастные отличия и к тому же объединенные общими профессиональными интересами.

Педагогика сотрудничества, отвечая многим современным требованиям, по нашему мнению, может прекрасно вписаться в образовательный процесс вуза, готовящий бакалавров по творческим направлениям. Творческая специальность в любом учебном заведении создает особую атмосферу взаимоотношений, влияющую на процесс освоения профессиональных знаний. Определяющим фактором, обусловливающим эффективность процесса педагогического взаимодействия, является, безусловно, понимание и осознание педагогом не только возрастных, психологических особенностей обучающегося, но и его творческой индивидуальности. Люди, творчески одаренные, обладают повышенной чувствительностью к окружающему их миру. В этот мир входит и система взаимоотношений между людьми.

Являясь наиболее благоприятным вариантом взаимоотношений, позволяющим сохранить творческую индивидуальность обучающегося и привить ему необходимые профессиональные знания и умения, помочь освоить профессиональные компетенции, педагогика сотрудничества может успешно применяться как форма организации предметных, специальных дисциплин. Именно в процессе обучения специальным дисциплинам, связанным непосредственно с любым видом искусства, необходимо учитывать индивидуальные, личностные способности и потребности обучающегося. Специальные творческие дисциплины, как известно, чаще всего проводятся или в форме индивидуальных занятий или в малых группах, при этом обычно используются традиционные, проверенные временем технологии, когда педагог преподносит знания, умения, а студент их усваивает. Но в последнее время все больше входит в систему образования на разных уровнях, да и в повседневную жизнь общества, такая форма взаимоотношений как совместная проектная деятельность. Анализ применения проектной деятельности в вузе рассматривался такими учеными как Кудинова О.С., Скульмовская Л.Г. и др. [12].

Совместная проектная деятельность, по - нашему мнению, может, как одна из современных форм организации творческих занятий, способствовать формированию качественно иной формы построения

взаимоотношений педагога и обучающегося, которую можно будет отнести к технологии педагогики сотрудничества. Но готовы ли педагоги вуза и студенты принять такую форму обучения? Чтобы ответить на этот вопрос преподавателям и студентам Мининского университета, факультета дизайна, изящных искусств и медиа - технологий, кафедры декоративно-прикладного искусства и дизайна была предложена анкета с соответствующими вопросами.

Анкета для педагогов и студентов

- Вы знакомы с понятием "Педагогика сотрудничества"?
- Можно ли эту технологию, созданную для общеобразовательной школы,применять в вузе.
- Какие из приведенных идей педагогики сотрудничества вы считаете наиболее значимыми? (расставьте в порядке значимости):
  - ✓ отношение к обучению как творческому взаимодействию учителя и ученика;
  - ✓ обучение без принуждения;
  - ✓ идея трудной цели (ставиться перед учеником как можно более сложная цель и внушается уверенность в ее достижении);
  - ✓ самоанализ (индивидуальное и коллективное подведение итогов деятельности учащихся);
  - ✓ свободный выбор тем;
  - ✓ интеллектуальный фон класса;
  - ✓ творческое самоуправление учащихся;
  - ✓ личностный подход к обучению и воспитанию;
  - ✓ сотрудничество учителей;
  - ✓ сотрудничество с родителями.
- Считаете ли вы возможным применение педагогики сотрудничества в Мининском университете на вашем факультете?
- Может ли совместная проектная деятельность стать основой педагогики сотрудничества?
- Готовы ли вы применять эту форму взаимоотношений в своейпрактике?

В качестве респондентов были выбраны педагоги (14 чел.) и студенты (53 чел.) 3 курса кафедры декоративно-прикладного искусства и дизайна Мининского университета.

Если обобщить полученные данные, то выявим следующую картину. На вопрос «Вы знакомы с понятием "Педагогика сотрудничества"? положительный ответ дали 80% педагогов, среди студентов этот показатель был ниже, всего 32%. После знакомства с общими идеями этой технологии отношение студентов к ней изменилось, уже 86% студентов посчитали, что ее можно применять не только в школе, но и в вузе. При этом определились наиболее значимые положения для преподавателей и студентов. Ответы приведены на рисунке 1 и рисунке 2.

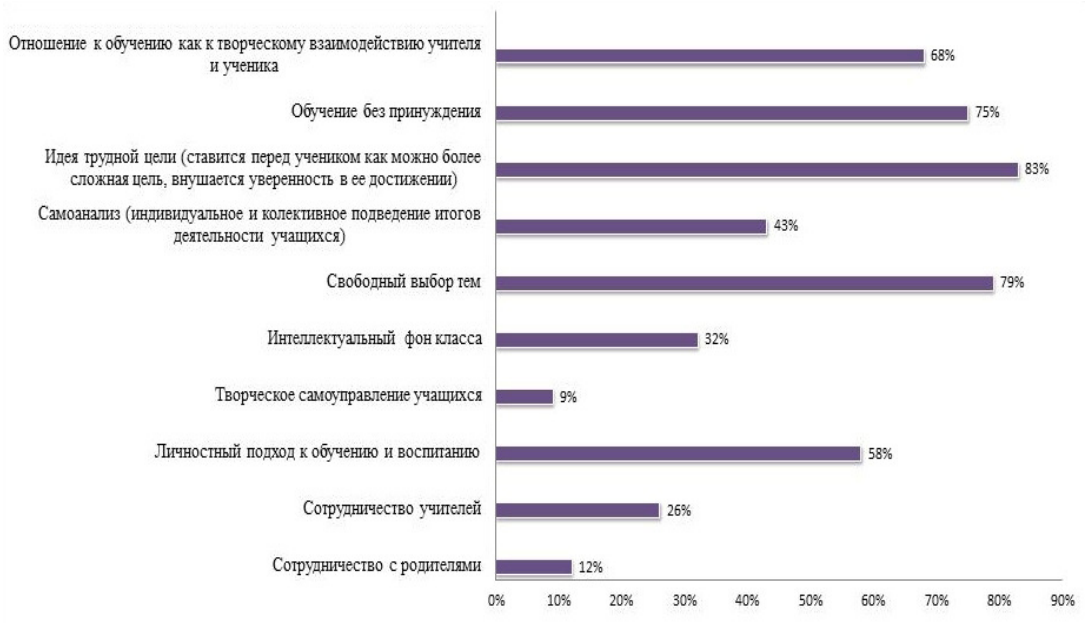


Рисунок 1. Шкала значимости идей педагогики сотрудничества для студентов

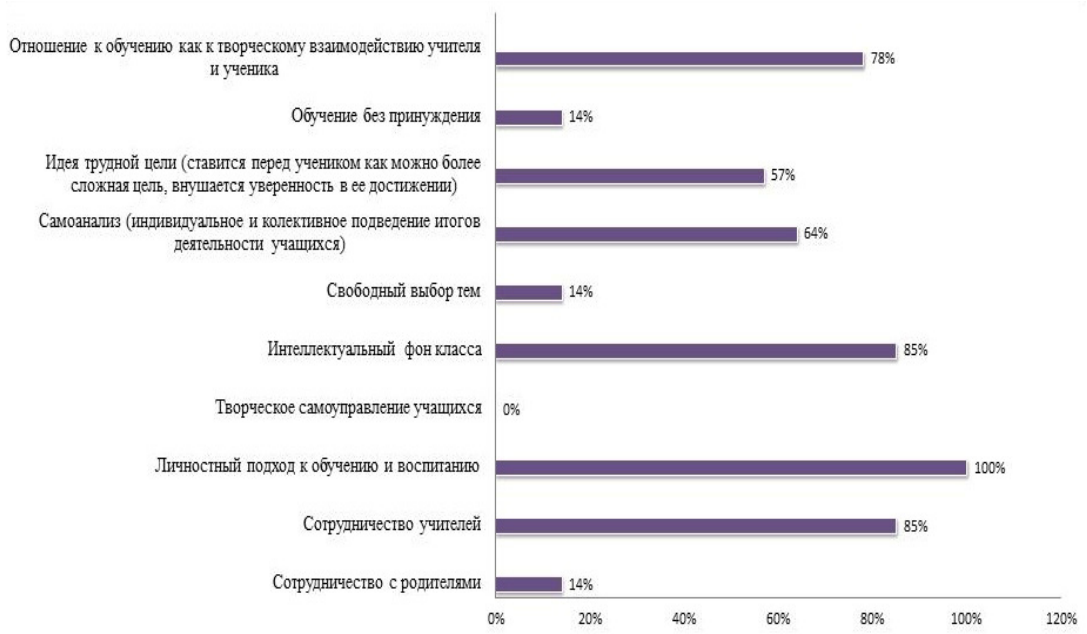


Рисунок 2. Шкала значимости идей педагогики сотрудничества для педагогов

Анализируя полученные результаты, приходим к выводу, что педагогика сотрудничества как форма построения взаимоотношений принимается и педагогами творческих направлений и студентами. При этом надо отметить, что идею трудной цели студенты ставят как самую приоритетную для себя, что означает, по нашему мнению, достаточно высокий уровень профессиональной ответственности студентов. Также студенты на первые позиции ставят и отношение к обучению как к творческому процессу, и выделяют личностныйподход к обучению, желая, при этом, больше творческой свободы. У преподавателей несколько иной взгляд на педагогику сотрудничества в вузе. Большинство преподавателей положительно воспринимают такие идеи педагогики сотрудничества как: отношение к обучению как творческому взаимодействию, индивидуальный подход обучению и воспитанию;сотрудничество учителей; идею трудной цели; важным также считают дляобучающихся в вузе высокий интеллектуальный уровень. А вот такие идеи, как обучение без принуждения, творческое самоуправление учащихся, свободный выбор тем, сотрудничество с родителями педагоги фактически не сочли необходимыми для вуза. Можно предположить, что имеющиеся различия в отношении к идеям педагогики сотрудничества у студентов и преподавателей вуза выявились в связи с различным пониманием процесса взаимодействия педагога и студента. Большинство преподавателей относятся к советской школе, в которой взаимоотношения строились в основном на авторитарной основе, современное поколение молодежи придерживается уже иных взглядов. Но хочется отметить положительный момент: есть общие точки взаимопонимания, так как подавляющее большинство педагогов (63%) и студентов (85%) считают возможным применение этой технологии в своем вузе и готовы к этому, при этом использование проектной деятельности считая целесообразным.

Анализ проведенных исследований показывает, что основные идеи педагогики сотрудничества воспринимаются как педагогами, так и обучающимися. Снова становится актуальной мысль, что мало дать человеку профессиональные знания, необходимо помочь ему стать личностью. В наше время, когда любая информация становится легко доступной, процесс обучения имеет тенденцию к самообразованию, а процесс воспитания становится все более значимым. Образование становится целостным культурным процессом, в центре которого должна стать человеческая личность. Но личностью становятся не сразу. И здесь необходима поддержка, помощь педагога, педагога-наставника. Наставничество позволяет привнести педагогику сотрудничества в вузы, где одним из применяемых подходов в обучении является личностно-ориентированный подход. К идее наставничества обращаются и современные ученые. В работе «Наставничество в современной школе: миф или реальность?» Е.В. Игнатьева и Н.Д. Базарнова подробно рассматривают феномен наставничества в применении к общеобразовательной школе, утверждая, что «культура наставничества имеет большой потенциал» [4]. Полагаем, что с большим успехом наставничество применимо и в вузах. Педагогика сотрудничества, опираясь на наставничество, позволит создать ситуации успеха, условия для творческой самореализации личности, не ломая творческую индивидуальность, что очень актуально для студентов творческих направлений. Педагогическое наставничество, построенное на принципах педагогики сотрудничества, подразумевает общение между двумя уже взрослыми людьми, не как наставника и подчиненного, а как людей, которым есть что сказать друг другу. Суть такого общения состоит в том, чтобы стимулировать философское размышление студента по поводу события, в котором могут измениться его взгляды, возникнуть новый, отличный от прежнего взгляд на мир, взгляд, позволяющий ему ощутить красоту и гармонию окружающего мира, который так необходим каждому художнику.

Такая педагогическая технология, являясь мягкой по своим внешним проявлениям, является очень сложной по внутренней сути, требует от педагога большой душевной отдачи и душевных сил, в отличие от жесткой авторитарной формы общения. Педагогу, использующему даже отдельные элементы педагогики сотрудничества, необходимо осознавать, что сложные или простые ситуации никогда не будут повторяться, что каждый раз решение придется принимать заново, так как каждый человек индивидуален и неповторим. И здесь может помочь только жизненный опыт и работа сердца. Помогая обучающемуся развиваться как в профессиональном, творческом, так и в личностном плане, педагогу необходимо большое внимание уделять развитию своей личности, своим нравственным качествам, повышать свой духовный уровень.

Выводы. Сегодня в центре внимания системы образования в нашей стране - уникальная целостная гармоничная личность, которая стремится к реализации своих возможностей, открыта для восприятия всего нового, способна на осознанный выбор в различных жизненных ситуациях. Воспитать такую личность может только педагог, сам обладающий высоким нравственным и духовным уровнем развития, уверенно стоящий на позициях гуманистического образования. Педагог-гуманист во все времена у самых разных народов предстает перед своими учениками несущим свет истины, добра, красоты.Проверку временем выдерживают не все инновационные идеи. Но хочется верить, что идея педагогики сотрудничества найдет свое достойное место, как в школьном образовании, так и в высшей школе.

Литература:

1. Баранникова Н.Б., Безрогова В.Г. Учитель и ученик: становление интерсубъектных отношений в истории педагогики Востока и Запада (цивилизации Древности и Средневековья). – М.: ИТИП РАО, 2013. – 201 с.
2. Вентцель К.Н. Антология гуманной педагогики. – М.: ИДША, 1999. – 250 с.
3. Жигулина О.В., Турусова Н.Г. Основные характеристики педагогики сотрудничества [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://moluch.ru/archive/217/52226/ (дата обращения: 29.09.2018).
4. Игнатьева Е.В., Базарнова Н.Д. Наставничество в современной школе: миф или реальность? // Вестник Мининского университета. 2018. Том 6, №2 [Электронный ресурс]. URL: https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-2-1 (дата обращения: 29.09.2018).
5. Каптеров П.Ф. Задачи и основы семейного воспитания. Умом и сердцем: мысли о воспитании. – М.: Политиздат, 1986. – 365 с.
6. Коменский Я.А. Антология гуманной педагогики. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2002. – 224 с.
7. Копылова Н.А. Современный взгляд на педагогику сотрудничества и реализацию ее идей в практической деятельности образовательных учреждений // Известия РГПУ им.А.И. Герцена. 2007. №19(45). [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-vzglyad-na-pedagogiku-sotrudnichestva-i-realizatsiyu-ee-idey-v-prakticheskoy-deyatelnosti-obrazovatelnyh-uchrezhdeniy (дата обращения: 29.09.2018).
8. Коротаева Е.В. Педагогика взаимодействий: Учеб.пособие. - Урал.гос.пед.ун-т. Екатеринбург, 1999. – 147с.
9. Корчак Я. Как любить ребенка: книга о воспитании. – М.: Политиздат, 1990 – 493 с.
10. Костерина Э. Н., Лазарева Н. А. Педагогика сотрудничества как фактор гуманизации образовательной среды // Молодой ученый. — 2016. — №16.1. — С. 20-21. URL https://moluch.ru/archive/120/33329/ (дата обращения: 31.10.2018).
11. Креативная педагогика. Методология, теория, практика / под ред. д. т. н., проф.В. В. Попова, акад. РАО Ю. Г. Круглова. — 3-е изд. — М.: БИНОМ. Лабораториязнаний, 2012. — 319 с.: ил.
12. Кудинова О.С., Скульмовская Л.Г. Проектная деятельность в вузе как основа инноваций // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 4. URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=27928 (дата обращения: 31.10.2018).
13. Морковин А.М. Особенности педагогической деятельности в современных вальдорфских школах // Сибирский педагогический журнал, 2008,№13. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/v/osobennosti-pedagogicheskoy-deyatelnosti-v-sovremennyh-valdorfskih-shkolah (дата обращения: 31.10.2018).
14. Радионова Н.Ф., Ривкина С.В. Проблема отношений учитель-ученик в педагогической науке: история вопроса // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2014. - № 5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/n/problema-otnosheniy-uchitel-uchenik-v-pedagogicheskoy-nauke-istoriya-voprosa (дата обращения: 29.09.2018).
15. Hallam J., Egan S., Kirkham J.An. investigation into the ways in which art is taught in an English Waldorf Steiner school. Thinking Skills and Creativity.19 (2016). Pp. 136-145.
16. Rose S.E., Jolley R. P. Drawing development in mainstream and Waldorf Steiner schools revisited. Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 10(4), 2016, Pp. 447-457.
17. Islam A.T., Flint J., Jaecks P., Cap C.H. A proficient and versatile online student-teacher collaboration platform for large classroom lectures. International Journal of Educational Technology in Higher Education. Открытый доступ Volume 14, Issue 1, 1 December 2017, article number 29.

Педагогика

УДК: 378

кандидат педагогических наук, доцент Петрова Лиллия Геннадиевна
Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);
кандидат педагогических наук, доцент Свойкина Людмила Фёдоровна
Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород)

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ: ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ПОМОЩИ ИТ

Аннотация. Статья посвящена ряду вопросов, связанных с проблемой обучения иностранных студентов медицинской терминологии, а именно: организация самостоятельной работы студентов с применением информационных технологий, серия упражнений для усвоения лингвистического материала.

Ключевые слова: медицинские термины, медицинские фразеологизмы, иностранные студенты, самостоятельная деятельность, информационные технологии.

Annotation. The article is devoted to a number of issues related to the problem of teaching medical terminology to foreign students, namely: the organization of independent work of students with the use of information technology, a complex of exercises for the assimilation of linguistic material.

Keywords: medical terms, medical phraseological units, foreign students, independent activity, information technologies.

Результаты, представленные в данной статье, получены в рамках гранта Министерства образования и науки Российской Федерации

Введение. Приоритет самостоятельного обучения является одним из основных принципов андрагогического подхода к обучению, т.е. основным видом учёбы взрослых, в том числе и иностранных студентов вузов РФ на медицинских факультетах, является самостоятельная деятельность. Особенностью курса «Русский язык как иностранный» стало его деятельностное начало, которое ставит во главу угла самостоятельность иностранных студентов, изучающих русский язык, в их стремлении овладеть необходимыми для них знаниями, даёт возможность обеспечить каждого студента оптимальными видами деятельности, обеспечить достаточным количеством упражнений, формирующих искомые навыки.

Организацию осмысленной самостоятельной деятельности взрослых, влияющей на процесс познания, активизацию творческого к нему подхода рассматривают как особые вехи самостоятельной работы. Это связано с тем, что основные задачи в сфере образования ориентированы сейчас на развитие у студентов критического мышления, повышение культуры умственного труда, формирование и развитие навыков профессионального самообразования. В случаях, связанных с формированием лингвистической компетенции, о самостоятельной деятельности обучающихся можно говорить как об условии, без которого невозможно достижение целевого результата.

Изложение основного материала статьи. Чтобы овладеть лингвистическим материалом, разные иностранные студенты тратят неодинаковое количество времени, выполняют неодинаковый объём заданий с разной степенью трудности. Преподавателю может быть по силам в случае необходимости ранжировать в условиях аудиторной работы процесс обучения с помощью специально для этой цели подготовленных пособий. Но в этом случае ему необходимо использовать специальный дидактический раздаточный материал, разного вида пособия, в том числе звуковые и пр. В случае, когда в процесс обучения включаются информационные технологии, он сам по себе в обязательном порядке позволяет его выстраивать с учётом индивидуальных предпочтений, когда студенту приходится работать самостоятельно и в одиночку выполнять задания. Перечислим основные подлежащие выполнению задачи:

- организация последовательности работы над грамматическим материалом блока/модуля;
- подготовка к выполнению вариативного ряда самостоятельных заданий;
- организация повторительной деятельности при запоминании учебного материала в аудитории и выполнение тестовых заданий контролирующего блока модуля с применением сетевой технологии;
- обучение иностранных студентов работе с русско-английским словарем в аудитории и электронным двуязычным словарём по модулю в сети [2:104].

Тем не менее, в любой момент помощь преподавателя остаётся доступной: он способствует мотивированию самостоятельной работы, обеспечивает её рациональность и результативность как при работе в аудитории, так и в домашних условиях.

Исходными положениями для рассмотрения самостоятельной деятельности в нашей работе видятся такие:

1) самостоятельная деятельность является следствием правильно организованной аудиторной работы, мотивирующей студента на её расширение, углубление и продолжение в свободное время и в удобном темпе;

2) самостоятельная работа становится формой автономной занятости обучающегося;

3) самостоятельная работа представляет собой высшую форму учебной деятельности, форму самообразования будущего специалиста [1:111].

Взяв за основу дефиницию И.А. Зимней, мы разделяем её позицию о том, что началом подлинно самостоятельной работы может стать «информационный дефицит», который появляется, когда у студента возникает желание познакомиться с новым, нужным, важным для себя, а существующий учебный процессе не в силах удовлетворить это желание [1:112].

Специфическими особенностями подлинно самостоятельной работы иностранных студентов являются следующие: 1) самостоятельная деятельность актуализируется при помощи только нового для студента материала и сопровождается решением новых познавательных задач (примером служит информационная оболочка «ПЕГАС», в которой можно реализовывать самостоятельную работу студентов по модулю); 2) интересному процессу изучения нового материала должна соответствовать особая форма, в которой должна быть организована подача материала (в информационной образовательной среде студенту приходится организовывать себя на самостоятельное получение знаний через посильное преодоление встречающихся трудностей, что гарантирует более прочное усвоение знаний); 3) самостоятельная работа по модулю обеспечивает индивидуальное и разноуровневое обучение; 4) информационная оболочка «ПЕГАС» обеспечивает преподавателя возможностью непрерывно контролировать усвоение подопечными знаний, виртуально корректируя и обновляя тренировочный процесс; 5) иностранные студенты медицинских специальностей могут без лишнего напряжения в удобное внеаудиторное время и в удобном темпе осваивать язык специальности, что является не маловажным фактором, т.к. в силу особенностей, связанных с получением медицинского образования, студентам приходится в течение дня несколько раз перемещаться по городу.

В сетевом режиме наиболее эффективными упражнениями являются упражнения для усвоения лингвистического материала, в нашем случае, медицинской терминологии, поскольку процесс обучения при таких условиях дифференцирован и индивидуализирован.

Здесь следует отметить, что медицина – это постоянно развивающаяся профессия, а сопровождающая её развитие медицинская терминология отличается богатством и разнообразием. Для непрофессионала атрибутом медицинской терминологии, который с самого начала бросается в глаза, является сосуществование латинских терминов и их эквивалентов в отдельно взятом языке.

Ещё одной важной характеристикой медицинского дискурса является частое использование терминологической фразеологии. Углубляясь в свою профессию, иностранные студенты могут встретить медицинские фразеологизмы в клинической терминологии. Поэтому считаем, что знание образных профессиональных медицинских фразеологизмов является одним из неотъемлемых направлений формирования профессиональных качеств будущего специалиста, однако освоить их без целенаправленной самостоятельной работы и специальных упражнений довольно сложно.

В качестве примера приведём текст, изобилующий медицинскими фразеологизмами, изучение которых студенты-медики могут осуществить самостоятельно в информационной оболочке «ПЕГАС», выполняя серию упражнений для усвоения лингвистического материала по теме «*Разнообразие медицинской терминологии*»:

Прочитайте (прослушайте) текст.

Медицинские фразеологизмы

Фразеологизмы можно встретить в любой сфере человеческой жизни, включая и медицину.

Интересно, что медицинские фразеологизмы ярко подчёркивают внешние признаки заболевания и, таким образом, явно указывают на болезни внутренних органов. Источниками для возникновения таких фразеологизмов стали мифы и легенды, реалии животного мира, фамилии учёных, названия органов человека, быт людей, профессии, спорт и многое другое.

Приведём примеры медицинских терминов-фразеологизмов, чьё происхождение связано с реалиями животного мира:

«симптом кошачьего крика» – шум в области сердца;

«осанка обезьяны» – выраженный лордоз (при эндемическом деформирующем остеоартрозе);

«петушиная походка» – невозможность вставать на пятку при ходьбе (при повреждении малоберцового нерва).

Ряд медицинских фразеологизмов связан с мифологией, например:

«голова Медузы», указывающая на сеть вен в области живота, образующаяся иногда при циррозе печени. Происхождение фразеологизма связано с медузой Горгоной, у которой на голове вместо волос развивались змеи;

«Ахиллов рефлекс» – подошвенное сгибание стопы в ответ на удар по пяточному сухожилию;

«лицо Гиппократа» встречается при тяжёлых заболеваниях органов брюшной полости.

Образование некоторых медицинских терминов-фразеологизмов было связано с именами учёных:

«маска Паркинсона» – застывшая на нервной почве улыбка;

«воротник Стокса» – увеличение медиастинальных лимфоузлов вследствие местного венозного застоя (при сдавлении верхней полой вены).

Некоторые фразеологизмы указывают на симптоматику заболеваний:

«печёночные ладони» – жёлтые бронзовые ладони;

«сосудистые звёздочки» – кровоизлияние в виде точек.

Происхождение нижеперечисленных медицинских терминов-фразеологизмов носят бытовой характер:

«перец и соль» – отложение пигмента в глазном дне (наследственная аномалия – пигментозный ретинг);

«бамбуковая палка» – остеопороз тел позвонков, окостенение дисков и связок позвоночника (Р-графический признак);

«звук треснувшего горшка» – перкуторный звук над лёгкими, напоминающий постукивание по треснувшему сосуду.

Следующая группа терминов связана с названиями профессий и видами спорта:

«грудь сапожника» – воронкообразная грудь (врождённая или приобретённая), деформация воронкообразных углублений нижней части грудной стенки и верхней части брюшной стенки.

«поза фехтовальщика» – при повороте головы в сторону – соответствующая рука выпрямляется, а рука, к которой обращён затылок, сгибается в локтевом суставе. Может встречаться у детей при поражении мозга (тонический шейный асимметричный рефлекс);

«поза балерины» – перекрест ноги и разгибание руки при запрокидывании головы назад и наоборот. Также может наблюдаться при поражении мозга у детей (тонический шейный асимметричный рефлекс).

Помните, что знание образных профессиональных терминов – медицинских фразеологизмов является одной из составляющих лингвистической и профессиональной компетенций будущего врача, способствует расширению кругозора.

<u>Упражнение.</u> Прочитайте текст. Найдите в тексте незнакомые слова, словосочетания, термины, уточните их значение в словаре и запишите в тетрадь.

<u>Упражнение.</u> Найдите в тексте медицинские термины-фразеологизмы, чьё происхождение связано с животным миром.

<u>Упражнение.</u> Повторите за диктором их произношение. Запишите их в тетрадь.

<u>Упражнение.</u> Прочитайте сочетания терминов:

шум в области сердца; выраженный лордоз, эндемический деформирующий остеоартроз; невозможность вставать на пятку при ходьбе; малоберцовый нерв; область сердца; шумы в области сердца;

<u>Упражнение.</u> Найдите каждому медицинскому термину-фразеологизму верное медицинское толкование:

«осанка обезьяны» – …

«петушиная походка» – …

«симптом кошачьего крика» – …

Материал для справок: *шум в области сердца; выраженный лордоз; невозможность вставать на пятку при ходьбе.*

<u>Упражнение.</u> Замените медицинским фразеологизмом медицинское толкование термина:

невозможность вставать на пятку при ходьбе при повреждении малоберцового нерва – …

выраженный лордоз при эндемическом деформирующем остеоартрозе – …

шум в области сердца – …

Материал для справок: *«симптом кошачьего крика»; «петушиная походка»; «осанка обезьяны».*

Проверьте по ключу, совпадает ли Ваш ответ с нашим.

<u>Упражнение.</u> Прочтите приведенные ниже утверждения. Начните свой ответ со слов: «Это верно» или «Это неверно». Ссылаясь на текст, дайте правильный ответ.

1. Источники возникновения медицинских терминов-фразеологизмов – мифы и легенды, реалии животного мира, фамилии учёных, названия органов человека, быт людей, профессии, спорт и многое другое.
2. Медицинские фразеологизмы ярко подчёркивают внешние признаки заболевания.
3. Медицинские фразеологизмы не могут указывать на болезни внутренних органов.

4. Примеры фразеологизмов, чьё происхождение связано с бытом: «симптом кошачьего крика»; «осанка обезьяны»; «петушиная походка».

5. «Симптом кошачьего крика» – это шум в области сердца.

6. «Осанка обезьяны» – это невозможность вставать на пятку при ходьбе.

7. «Петушиная походка» – это выраженный лордоз, который встречается при эндемическом деформирующем остеоартрозе.

8. «Петушиная походка» встречается при повреждении малоберцового нерва.

Проверьте по ключу, совпадает ли Ваше утверждение с нашим.

Подобная работа доступна для самостоятельной деятельности и далее.

Выводы. На наш взгляд, говоря о главных условиях, при которых гарантирован успех обучения иностранных студентов в самостоятельном режиме, необходимо принимать во внимание:

1) условие высокой мотивировки организационной формы занятия, которая сама по себе интересна для студентов и способствует самостоятельному добыванию знаний;

2) конкретную познавательную задачу;

3) обеспечение преподавателем консультативной поддержки работающим в информационной среде учащимся;

4) разъяснение критериев оценок выполненной работы, контроль самостоятельной работы;

5) владение ПК для реализации учебной деятельности и целенаправленное использование ИТ.

Таким образом, самостоятельная работа иностранных студентов медицинских специальностей в информационной среде обеспечивает преподавателей РКИ эффективным инструментарием совершенствования системы преподавания языка специальности.

Литература:

1. Зимняя, И. А. Психология обучения неродному языку [Текст]: на материале рус. яз. как иностр. / И. А. Зимняя. – М.: Рус. яз., 1991. – 222 с.

2. Петрова Л.Г., Моисеенко О.А. Модульный подход к обучению иностранных студентов грамматической стороне речи. – ИПЦ «Политерра», 2008, – 144 с.

3. Фразеологический словарь русского языка: Свыше 4000 словарных статей / Войнова Л.А., Жуков В.П., Молотков А.И.; под ред. А.И. Молоткова. –4-е изд.,стереотип. – М.: Рус.яз., 1987. – 543 с.

4. Garfield, Eugene (1983). What's in a Name? The Eponymic Route to Immortality. Essays of an Information Scientist, 6, 384-395.

5. Matteson, Eric L., & Woywodt, Alexander (2006). Eponymophylia in rheumatology. Rheumatology, 45, 1328-1330.

УДК: 378

кандидат педагогических наук, доцент Петрова Лиллия Геннадиевна
Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);
кандидат педагогических наук, доцент Свойкина Людмила Фёдоровна
Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);
кандидат филологических наук, доцент Польщикова Ольга Николаевна
Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород)

ГЕРМЕНЕВТИКА И ПРИНЦИПЫ АНДРОГОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПОНИМАНИЮ ТЕКСТОВ, НАСЫЩЕННЫХ МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИЕЙ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с теорией текста, феноменом понимания и проблемой обучения пониманию иностранных студентов медицинских специальностей русскоязычных текстов профессиональной направленности.

Ключевые слова: иностранные студенты, понимание, теория, текст, медицинские термины, профессионально значимая информация.

Annotation. The article deals with the issues related to the theory of text, the phenomenon of understanding and the problem of teaching to understand foreign students of medical specialties Russian-language texts with professionally focused information.

Keywords: foreign students, comprehension, theory, text, medical terms, professionally focused information.

Результаты, представленные в данной статье, получены в рамках гранта Министерства образования и науки Российской Федерации

Введение. Объектом изучения тексты стали уже достаточно давно. Изначально это касалось сакральных текстов крупнейших религий. Позже объектом изучения стали тексты других типов, в частности, юридические и литературные. В настоящее время научные исследования в области текста представлены разнообразием идей, концепций, подходов. Термин текст (от лат. (textus – ткань, сплетение, соединение) – «объединенная смысловой связью последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой являются цельность и связность» [6:505] в научных публикациях последних лет, а также и устных дискуссиях принадлежит к числу самых употребительных. Текстом могут быть названы самые различные объекты: живописное полотно, музыкальное произведение ... и даже человеческая жизнь [5:11].

Формулировка цели статьи. Тем не менее, текст как структура становится объектом специального интереса значительно позже, когда о тексте стали говорить и как об объекте изучения, и как о средстве обучения, в том числе, иностранных студентов русскому языку, поэтому цель нашей работы – охарактеризовать философскую природу феномена *понимание* и наметить пути обучения иностранных студентов медицинских факультетов чтению и пониманию профессионально значимых русских текстов, насыщенных специальной терминологией.

Изложение основного материала статьи. Изучению текста посвящены работы В.Г. Бороботько, Н.Д. Бурвиковой, Ю.В. Ванникова, И.Р. Гальперина, Т.М. Дридзе, И.А. Зимней, О.И. Москальской, Ю.А. Сорокина, Е.Ф. Тарасова, А.М. Шахнаровича и многих других. Количество определений данного понятия (несколько сотен) постоянно увеличивается, так как и по сей день исследователи продолжают сталкиваться с трудностями при определении текста, а также при выделении его существенных свойств и характеристик.

Теорию текста в широком смысле можно определить как интеграцию многоаспектных сведений о тексте как объекте изучения разных наук: философии, лингвистики, психолингвистики, психологии и т.д., однако самые основные моменты текста-явления были раскрыты герменевтикой в философии – теории о предпосылках, возможностях и особенностях процесса понимания. Для многих философов (М.Хайдеггер, Г. Гадамер и др.) окончательной реальностью является текст. Текст в герменевтике становится не только главным предметом философии, но и таинственной самостоятельной силой [2:126-135]. Кроме того, герменевтика выступает как один из главных методов гуманитарных наук, заключающийся в искусстве толкования и интерпретации текстов любой природы (т.е. литературных, религиозных, юридических и т.д.).

Философская герменевтика, как одно из направлений философии нового времени, возникла гораздо позже, и, прежде всего, в качестве теории и метода определенного истолкования тех или иных идей в определенной форме их выражения и тех классических источников, в которых эти идеи заложены [1:76-93]. Х.-Г.Гадамер является основоположником философской герменевтики. Герменевтика сложилась как теория о предпосылках, возможностях и особенностях процесса понимания.

В настоящее время в герменевтике понятие «текст» рассматривается предельно широко: от письменной формы в рамках естественного языка до записи текста в любой знаковой системе, от формы живого высказывания до выражения чувств и эмоций, выраженных в форме восклицаний (междометий). Говоря о проблеме понимания, Гадамер верил, что обращение к любому тексту требует, прежде всего, «опыта осмысления – осмысления, непрестанно продолжающего выражать себя средствами языка, осмысления, никогда не начинающегося с нуля и никогда не замыкающегося на бесконечности» [4:15]. Гадамер оставляет за каждым интерпретатором не только способность, но необходимость личностного прочтения текста, его переосмысления и переоценки, или «переписывания». Интерпретация текста состоит не в воссоздании первичного авторского текста, а в создании собственного Авторского Текста, источником которого Гадамер усматривает собственный – герменевтический – опыт. Этот опыт является основой, которая задает алгоритм понимания.

Цель понимания, по Гадамеру, состоит не в должной интерпретации текста, не в реконструкции идей и мнений интерпретируемого, но в активизации собственных мыслительных процессов через формирование диалоговой вопросно-ответной системы. Интерпретация текста становится продуктивной, творческой стороной герменевтического опыта. Вот почему интерпретация является исходной основой процесса понимания разнообразных текстов.

Важно знать, что интерпретация начинается с догадки, предположения или выдвижения гипотезы. Потом выводятся следствия, которые сопоставляются с известными данными или свидетельствами. Если эти следствия согласуются со всеми данными, которыми располагает исследователь, он постигает смысл, значение текста, а также любого художественного произведения. Данная схема, предложенная представителями герменевтики, не ставится под сомнение и в настоящее время, а лишь уточняется и детализируется, в виду её ценности для обучения пониманию.

Так как утверждение о том, что для понимания текста необходимо не только раскрыть его структуру, но и использовать экстралингвистические знания читателя, заключенные в его опыте, оно в настоящее время оказывает весомое влияние на процесс создания единой модели понимания, столь необходимой для методики обучения пониманию учащихся из зарубежных стран текстов на иностранном для них русском языке.

С точки зрения герменевтики, понимание рассматривается как процесс сопереживания в сознании интерпретатора мыслей, чувств, мотиваций, намерений другого человека постольку, поскольку они нашли свою объективацию в поведении и действии, а также в продуктах духовной культуры. Ф. Шлеермахер утверждал, что понимание происходит в процессе диалога между говорящим и слушающим, пишущим и читающим, автором и интерпретатором. В ходе этого диалога интерпретатор осуществляет реконструкцию текста или речи, то есть раскрывает тайну вложенного в него смысла, и тем самым стремится понять их. Посредством понимания мы раскрываем духовный мир других лиц. Для этого мы должны вообразить себя в мире, похожем на мир автора литературного сочинения или художественного полотна, или исторического деятеля. Хотя человек и не может реально проживать жизнь других лиц, пользуясь присущим лишь этим людям жизненным опытом, но через интерпретацию, включающую воображение и перевоплощение, человек может достичь вторичной непосредственности [7:162-178].

Особенно важным для методики обучения пониманию текста, по убеждению Ф. Шлеермахера, является то, что *понимание достигается через диалог автора и читателя.* Читатель вполне самостоятелен и автор не доминирует над ним. Таким образом, вовсе необязательно слепо принимать авторский смысл текста [3: 215].

Более того, в методике уже давно применяется, по-видимому, восходящее в герменевтике утверждение о том, что обучающийся, чтобы понять или истолковать текст, должен обладать определённым «историческим пониманием», «предпониманием», «вжиться» в текст, «чувствовать» его и лишь на этой основе истолковывать, интерпретировать, оценивать факты, события, процессы [3: 215]. Такой подход к данному утверждению особенно актуален при обучении пониманию текста взрослых обучающихся, в нашем случае иностранных студентов медицинских специальностей.

Вышесказанное позволяет нам предположить, что для того, чтобы добиться этой цели, целесообразно с самого начала знакомить студентов с приёмами работы над текстовым материалом, с законами взаимодействия лексических единиц, с ролью ключевых слов, помогающих понять главное содержание текстов, при отборе которых, на наш взгляд, было бы целесообразно пользоваться принципами **андрагогического подхода к обучению, а именно:** контекстуальная основа обучения (в соответствие с этим принципом, обучение, с одной стороны, преследуя конкретные, жизненно важные для обучающегося цели, ориентировано на выполнение им социальных ролей или совершенствование личности, а с другой стороны, строится с учетом профессиональной, социальной, бытовой деятельности обучающегося и его пространственных, временных, профессиональных, бытовых факторов); актуализация результатов обучения (предполагает применение на практике приобретённых обучающимся знаний, умений, навыков, качеств);

развитие образовательных потребностей (процесс обучения строится в целях формирования у обучающихся новых образовательных потребностей, конкретизация которых осуществляется после достижения определенной цели обучения); осознанность обучения (осознание, осмысление обучающимся и обучающим всех параметров процесса обучения и своих действий по организации процесса обучения).

Тексты, чьё содержание способствует реализации вышеперечисленных принципов, мотивируют иностранных студентов на чтение на русском языке: они расширяют их словарный запас вообще и терминологическую базу в частности, обогащают их новыми профессиональными знаниями.

Приведённые ниже формулировки заданий нацеливают учащихся на успешное чтение, подразумевающее понимание читаемого и овладение новыми компетенциями, необходимыми в будущей профессиональной деятельности (в работе над конкретным текстом преподаватель может использовать лишь те, которые он выберет по своему усмотрению или предложит свои).

- Обдумайте предложенную тему, постарайтесь ответить на приведённые вопросы, не читая текста.

- Прочитайте название текста. Выскажите предположение о его содержании.

- Соотносится ли, на Ваш взгляд, заявленная тема с названием текста для чтения.

- Прочитайте предположения. Исходя из названия текста, скажите, соответствуют ли приведённые предположения текста. В ответе используйте фразы: «Это верно» или «Это неверно».

- Прочитайте текст.

- Исходя из названия, отметьте в тексте главные идеи.

- Подумайте над собственными названиями текста.

- Найдите в тексте информацию, которая оправдывает выбранное автором название текста.

- Закончите приведённые фрагменты, отыскав нужную информацию в тексте.

- Разбейте текст на части. Найдите в каждой части текста ключевое предложение. Озаглавьте части текста.

- Объедините ключевые предложения в текст.

- Прочитайте созданный Вами текст. Скажите, соответствует ли Ваш текст названию, данному автором.

- Выделите в тексте уточняющую каждое ключевое предложение информацию.

- Исключите информацию, которой Вы владели до знакомства с текстом.

- Запишите в тетрадь новую для Вас информацию.

- Какая информация обогатила Ваши знания по данной теме?

- Скажите, с помощью каких фактов из текста вы можете утверждать что...

- Есть ли проблемы, затронутые в тексте, которые Вам хочется вынести на обсуждение в группе?

- Найдите самую значимую для Вас часть текста.

- Поделитесь с другими студентами актуальной, по Вашему мнению, информацией.

- Сможете ли Вы применить эту информацию на практике. Почему?

Далее приведём пример текста и примерных заданий, которые могут облегчить студентам его понимание на разных этапах работы над чтением:

Предтекстовая работа

1. Прочитайте заглавие и скажите, в чём, по вашему мнению, состоит основное содержание текста.

2. Запомните следующие слова и словосочетания, переведите их на родной язык и запишите в тетрадь.

Наноплёнка; плазмоферез; очистка крови; учёные-ядерщики; научно-производственный комплекс «Альфа»; разработчик (-и); изобретение; атеросклероз; холестерин; липопротеид (-ы); засорять – засорить (что?); кровеносные сосуды; импортное оборудование; каскадный; нанофильтр; плёнка; циклотрон; бомбардировка; ядро; атом; аргон; щелочь; нанопора(-ы); перфорированная плёнка; мембранный фильтр; эритроциты; плазма; внедрение ноу-хау; фильтрация крови.

3. Вставьте, где необходимо, нужный предлог.

1) Сейчас … Москве пройти подобную процедуру можно только … импортном оборудовании.

2) Учёные … Подмосковья предложили использовать … этой процедуры нанофильтр.

3) Она вложила … дальнейшие исследования и внедрение ноу-хау 1,3 млн. рублей.

4. Соотносится ли, на Ваш взгляд, заявленная тема с названием текста для чтения.

Притекстовая работа

1. Прочитайте текст. Будьте готовы ответить на вопросы по основному содержанию текста.

2. Прочитав текст, расположите следующие предложения в логической последовательности. Пронумеруйте предложения по порядку.

1) Затем опускают в щелочь, чтобы на месте ударов появились нанопоры.

2) Средняя стоимость посещения – около 30 тысяч рублей.

3) Разработкой российских учёных заинтересовалась корпорация РОСНАНО.

4) Уникальную наноплёнку для плазмофереза – очистки крови – разработали российские учёные-ядерщики и специалисты научно-производственного комплекса «Альфа» из города Дубна.

3. Разбейте текст на части. Найдите в каждой части текста ключевое предложение. Озаглавьте части текста.

4. Объедините ключевые предложения в текст.

Российские учёные представили новый метод фильтрации крови.

Уникальную наноплёнку для плазмофереза – очистки крови – разработали российские учёные-ядерщики и специалисты научно-производственного комплекса «Альфа» из города Дубны. Аналогов этому нет ни в России, ни в мире. По словам разработчиков, изобретение спасёт россиян от атеросклероза.

При лечении этого заболевания необходима очистка крови. Плазмоферез позволяет удалить холестерин и липопротеиды, которые засоряют кровеносные сосуды. Сейчас в Москве пройти подобную процедуру можно только на импортном оборудовании. Средняя стоимость посещения – около 30 тысяч рублей. Отечественная разработка позволит сделать каскадный плазмоферез в разы дешевле. А значит, процедура станет доступна большему числу людей.

Учёные из Подмосковья предложили использовать для этой процедуры нанофильтр. В Дубне его делают из плёнки, которая проходит сложную процедуру обработки. Сначала материал помещают в циклотрон, где подвергают бомбардировке ядрами атомов аргона. Затем опускают в щелочь, чтобы на месте ударов

появились нанопоры. В результате получают перфорированную плёнку с отверстиями диаметром 200 нанометров. Это в 250 раз тоньше человеческого волоса.

«Проходя через мембранный фильтр, кровь делится на части. Эритроциты оседают на мембране, а плазма – основной носитель вирусов и антител – удаляется», – рассказал РИА (российское информационное агентство) Новости начальник участка сборки аппаратов НПК «Альфа» Юрий Прытков.

Разработкой российских учёных заинтересовалась корпорация РОСНАНО (Российская корпорация нанотехнологий). Она вложила в дальнейшие исследования и внедрение ноу-хау 1,3 млн. рублей. Следующим этапом, по словам учёных, станет строительство комплекса «Бета», где планируется развернуть производство аппаратов для каскадного плазмофереза.

Послетекстовая работа.

1. Выберите правильный вариант, соответствующий содержанию текста.

1) Уникальную наноплёнку для плазмофереза – очистки крови – разработали российские учёные-ядерщики и специалисты научно-производственного комплекса «Альфа» из … .

(А) города Дубны

(Б) города Москвы

(В) города Санкт-Петербурга

2) В результате получают перфорированную плёнку с отверстиями диаметром …

(А) 100 нанометров

(Б) 200 нанометров

(В) 250 нанометров

3) Она (РОСНАНО) вложила в дальнейшие исследования и внедрение ноу-хау …

(А) 1,5 млн. рублей

(Б) 1,2 млн. рублей

(В) 1,3 млн. рублей

2. Ответьте на вопросы к тексту.

1) Что разработали российские учёные-ядерщики и специалисты научно-производственного комплекса «Альфа» из города Дубна?

2) Что позволяет удалить плазмоферез?

3) Из чего делают нанофильтр в Дубне?

4) Какая корпорация заинтересовалась разработкой российских учёных?

5) Сколько денег она вложила в дальнейшие исследования и внедрение ноу-хау?

3. Составьте план прочитанного текста.

4. Перескажите текст по плану.

5. Поделитесь с другими студентами актуальной, по Вашему мнению, информацией.

6. Как Вы думаете, сможете ли Вы применить эту информацию на практике. Почему?

Считаем, что организованная подобным образом работа, актуализирует текст как объект читательской деятельности студента, как процесс создания нового текста – продукта речевой деятельности каждого обучающегося. Заявленный в работе подход позволит, на наш взгляд, преодолеть несоответствия между требованиями, предъявляемыми к специалисту, и уровнем его профессиональной компетенции.

Выводы. Чтение текстов медицинской тематики – один из наиболее сложных видов учебной деятельности. Его составляющими являются восприятие, понимание, осмысление, умственные акты, которые связаны с активизацией памяти и мышления.

При отборе и составлении текстов для чтения необходимо учитывать следующие требования: *язык текста; объём текста; его основную идею; тематику, содержание текста, возраст обучающихся.*

Студент является *активным, самостоятельным*, *ответственным* за результаты и последствия своей деятельности *участником* работы, направленной на понимание.

Умение студентов полно, точно и глубоко понимать информацию профессионально ориентированных текстов на русском языке могут оказать существенную помощь в их учебной и, в будущем, профессиональной деятельности.

Литература:

1. Апель К.О. Трансцендентально-герменевтические понятия языка // Вопросы философии, 1997. №1. – С. 76-93.

2. Арендт, Х. Хайдеггеру – восемьдесят лет …// Вопросы философии, 1998. №1. – С. 126-135.

3. Гадамер Г. Истина и метод: основы философской герменевтики. – М.: Прогресс, 1988. С. 215.

4. Гадамер Х.-Г. Актуальность прекрасного.– М.: Прогресс, 1991. С. 15.

5. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке. Санкт - Петербург.: Издательство «Златоуст», 2001, – 102 с.

6. Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990.

7. Рузавин Г.И. Проблема понимания и герменевтика // Герменевтика: история и современность. – М.: Мысль, 1985. – С. 162 – 178.

8. Widdowson, H.G., Directions in the teaching of discourse // Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics (Ed. by S.P. Corder). N.Y, 1973.

УДК 37.017.92
преподаватель кафедры тактики Подмаренко Андрей Александрович
Новосибирское высшее военное командное училище (г. Новосибирск)

ОСНОВНЫЕ ПУТИ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ПОЛИТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

Аннотация. В статье обосновывается повышение роли политической культуры офицеров современной российской армии. Обосновывается возможность использования культурологического подхода в воспитании курсантов. Предложены основные пути модернизации политического воспитания на основе организации образовательного процесса без конфликтов и существенных изменений его логики, без рисков снижения эффективности по уже поставленным целям обучения и воспитания, а также без значительного дополнения образовательного содержания, учебного времени, нагрузки субъектов и прочих рамочных параметров. Рассмотрено место военно-исторического образования в формировании системы военно-исторических знаний и представлений, в которой главное – не событийно-фактологическое содержание социально-исторического опыта, а анализ политических факторов и политических следствий, военно-исторических явлений и процессов.

Ключевые слова: политическая культура, политическое воспитание курсантов, модернизация системы политического воспитания военного вуза, военно-историческое образование, анализ политических факторов.

Annotation. In the article increaseof a role of political culture of officers of modern Russian army is proved. Substantiates the possibility of usage of culturologicalapproach in the education of students. The main ways of modernization of political education on the basis of the organization of educational process without conflicts and essential changes of its logic, without risks of decrease in efficiency on already set goals of training and education, and also without considerable addition of the educational contents, educational time, loading of subjects and other framework parameters are offered. The article considers the place of military-historical education in the formation of the system of military-historical knowledge and ideas, in which the main thing is not the event – factual content of socio-historical experience, but the analysis of political factors and political consequences of military-historical phenomena and processes.

Keywords: political culture,political education of cadets, modernization of system of political education of cadets of military higher education institution, military-historical education, analysis of political factors.

Введение. Сегодня Вооруженные Силы являются инструментом государственной политики Российской Федерации в геополитической борьбе, в которой приоритетными формами становятся идеологическое, культурное и экономическое противостояние. В этих условиях особое значение приобретают идеологические и политические факторы военно-профессиональной деятельности, определяющие собственные требования к личности офицера.

В настоящее время актуальным является возврат к политической культуре как характеристике офицера Вооруженных Сил Российской Федерации, отражающей его способность оценивать явления военно-профессиональной деятельности на основе социально-исторического опыта и в системе государственных политических ценностей, принимать профессиональные решения с учетом политических аспектов профессиональных задач, различать угрозы и противостоять воздействиям в условиях информационной войны, вести государственно-политическое воспитание подчиненного личного состава. В центре военной реформы не слепой исполнитель государственной политики, а политически грамотный, понимающий и разделяющий ее положения офицер, обладающий высоким уровнем патриотизма и гражданской активности.

Изложение основного материала статьи. Феномен политической культуры личности раскрыт в трудах В.Л. Бозаджиева, Л.Я. Гозмана,И.Н. Гомерова, Д.В. Ольшанского, И.Г. Долининой, И.А. Тютьковой и пр. Политическая культура определена как часть общей и профессиональной культуры личности, обусловленная пережитым и закрепленным во внутреннем плане личности исторически сложившимся социальным опытом. В исследованиях Л.Н. Арутюняна, Э.Я. Баталова, А.А. Белика, Е.М. Бабосова, Ф.М. Бурлацкого, А.А. Галкина, Н.М. Кейзерова, М.М. Мчедловой, Р.Г. Яновскогои др. политическая культура личности определена как качественная характеристика личности, связанная со степенью освоения и использования в жизнедеятельности массивов политической культуры обществ и своей социально-профессиональной группы. Политическая культура личности, как доказали перечисленные выше авторы, может являться целью и результатом образовательных процессов, а ее развитие затрагивает обучение, воспитание и развитие личности.

В ходе исследования теории и практики развития политической культуры офицера на этапе профессионального военного образования, выявлены ее основные противоречия:

– между ролью и значением политической культуры в профессиональной деятельности офицера Вооруженных Сил Российской Федерации и ее целенаправленным развитием в профессиональном военном образовании, организацией обучения и воспитания курсантов;

- между потребностью в политическом воспитании будущих офицеров и его реальным состоянием;

- между потенциальными возможностями военно-исторического образования курсантов как эффективной формы политического воспитания курсантов военного вуза и их реальным использованием.

Перечисленные теоретические положения позволяют разрабатывать организацию политического воспитания курсантов в образовательном процессе военного вуза. При этом организация понимается нами как одна из ключевых функций управления военным вузом, обеспечивающая формирование необходимой для политического воспитания курсантов инфраструктуры, форм, методологии и принципов взаимодействия субъектов образовательного процесса, распределения полномочий и ответственности, а также выбор содержательной основы.

На основе теорий моделирования педагогических систем, мы выбираем для решения исследовательской задачи фрагментарную содержательную модель, отражающую только те позиции, которые необходимо менять в организации образовательного процесса военного вуза: сущность, принципы, концептуальные идеи, содержательную основу, пути развития политической культуры (направления политического воспитания),

основные организационные формы. Вместе с тем мы оставляем без внимания те необходимые параметры системы, которые уже существуют и отвечают требованиям политического воспитания курсантов.

С позиций базового для нашего исследования культурологического подхода, воспитание – это «…процесс ретрансляции системы ценностей, норм, механизмов культуры субъекту общества с целью его адаптации, самоопределения, самосовершенствования и самореализации, где человек не только воспринимает и развивается на основе ценностей культуры, но и вносит в нее принципиально новое, оставляющее его в обществе и истории, культуре и искусстве как образец для подражания и почитания» [2, с. 50–53]. Уточнить это, наиболее общее определение позволяют работы И.А. Алехина, О.Ю. Ананьина, О.Ю. Ефремова и прочих ученых, понимающих процесс воспитания военнослужащих как целенаправленную деятельность государства, органов военного управления, командиров и начальников по формированию и развитию качеств личности, обеспечивающих выполнение ею своего предназначения. С учетом особых запросов военно-профессиональной деятельности к своему ключевому субъекту – офицеру, сущность процесса воспитания курсантов военного вуза раскрывается А.В. Барабанщиковым, О.Г. Заецом, Э.Х Карсановым, А.Д. Лопуха, Т.Л. Лопуха, А.Г. Шабановым и Е.В. Туркиным, В.Л. Разгоновым и многими другими авторами. Общим для перечисленных авторов является понимание воспитания курсантов военного вуза как процесса, усиливающего потенциал личности не только в профессиональной деятельности, но и личностном и профессиональном развитии. Военно-историческое образование обладает особым потенциалом в организации государственно-политического воспитания курсантов военного вуза, в процессе которого передается и осваивается социально-исторический опыт, составляющий основу политической культуры офицера.

В итоге мы определяем политическое воспитание курсантов военного вуза как целенаправленный процесс освоения, переживания, принятия, применения и развития социально-исторического опыта политической деятельности и взаимодействия субъектов политики, накопленного обществом, Вооруженными Силами Российской Федерации и их офицерским корпусом. Результатом политического воспитания курсантов военного вуза является повышение их личного потенциала в решении профессиональных задач с политическим контекстом.

Проблемы и противоречия формирования политической культуры будущих офицеров в профессиональном военном образовании, вскрытые нами в процессе диагностического исследования, требуют системных решений в области политического воспитания курсантов военного вуза, обеспечивающих его качественно новые возможности.

Скорее, характеризуя суть опытно-экспериментальной работы, уместно вести речь о модернизации, т.е. «…усовершенствовании, улучшении, обновлении (системы), приведении (ее) в соответствие с новыми требованиями и нормами, техническими условиями, показателями качества» [1, С. 289]. Модернизация политического воспитания в рамках опытно-экспериментальной работы предполагала «встраивание» экспериментальных действий в общую организацию образовательного процесса без конфликтов и существенных изменений его логики, без рисков снижения эффективности по уже поставленным целям обучения и воспитания, а также без значительного дополнения образовательного содержания, учебного времени, нагрузки субъектов и прочих рамочных параметров.

Учебная дисциплина«Политология»– как основная в системе политического воспитания, во взаимодействии с другими дисциплинами учебного плана, нацелена на формирование такой общекультурной компетенции будущего специалиста, как «способность анализировать основные этапы и закономерности исторического развития общества для формирования гражданской позиции», однако, данная способность, как мы считаем, как раз обеспечивается развитой политической культурой личности.

Модернизация дисциплины в целях эксперимента осуществлялась:

- на уровне целеполагания, где в дескрипторах компетенции «прописывались» содержательные единицы политической культуры, отнесенные нами к ее когнитивному компоненту;
- на уровне содержания, где достигалось усиление профессионального военного контента в изучаемых политических явлениях и процессах;
- на уровне методологии, где применялись методы формирования познавательного интереса к политическим явлениям;
- на уровне средств, (кино, произведения литературы);
- на уровне межпредметных связей.

Среди дисциплин социально-гуманитарного цикла содержательную нагрузку в экспериментальном политическом воспитании курсантов несли философия, экономика и, естественно, учебные дисциплины история Отечества и военная история. Философия, как фундаментальная дисциплина традиционно формирует мировоззрение будущих офицеров.

Традиционное назначение учебной дисциплины «Экономика» заключается в формировании у курсантов представлений об экономических системах разного уровня, экономических процессах и явлениях. Модернизация дисциплины заключается в смещении содержательных акцентов в сторону принципов геополитики:

- изучения государства, всех его институтов;
- признания приоритета геополитических явлений надэкономическими, при которых геополитика является первоосновой геоэкономики;
- отражения взаимосвязи геополитики взаимодействия и геополитики противостояния;
- обязательного изучение военных, экономических и политических явлений в их исторической взаимосвязи и в рамках конкретных государственных геостратегий;
- внимание к идеологической составляющей экономических, политических и военных явлений.

Учебные дисциплины «История Отечества» и «Военная история», как в традиционной, так и в экспериментальной практике обеспечивают освоение курсантом социально-исторического опыта. Однако, иной эффект в формировании политической культуры курсанта они смогли дать только в системе экспериментального военно-исторического образования, о котором речь пойдет ниже.

Исследования учебной мотивации и отношения курсантов к дисциплинам социально-гуманитарного цикла показывает, что для дисциплин, в которых проводились экспериментальные преобразования, характерно некоторое усиление познавательного интереса со стороны курсантов. В диаграмме на рисунке 1представлены статистически обработанные результаты самооценки интереса к предмету (от 0 до 10 баллов,

где 0 – не вызывает интерес, а 10 – буду развивать знания в предметной области дисциплины самостоятельно). В качестве показателя выбрана средняя арифметическая оценка в выборках. Замеры проведены в контрольной группе – в мае 2013 г., в экспериментальной – в июне 2014 г.

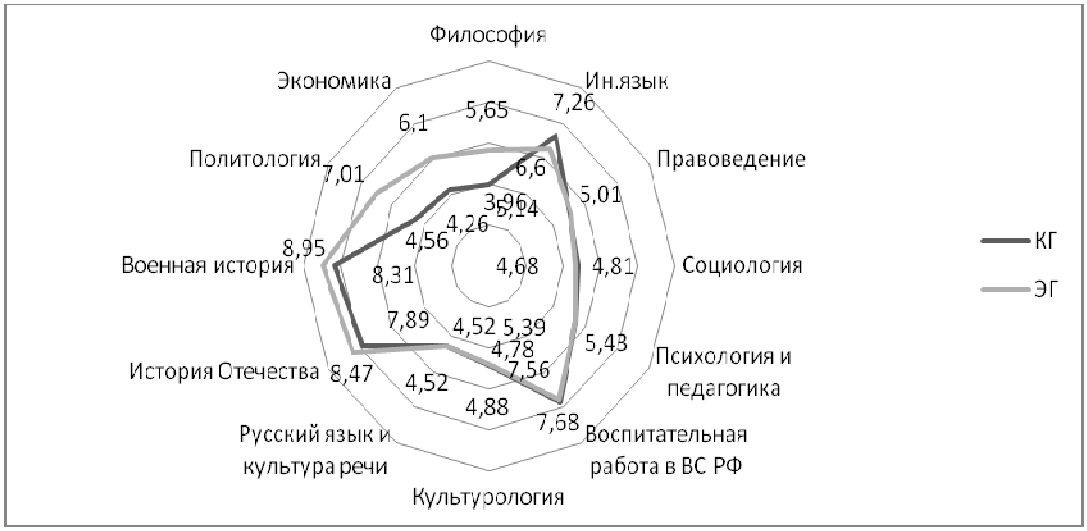


Рисунок 1. Самооценка интереса к учебным дисциплинам (ср. арифметическое, балл)

Другим общим результатом можно считать изменение успеваемости и качества обучения по дисциплинам, задействованным в опытно-экспериментальной работе. В частности, по ключевой в плане формирования политической культуры личности дисциплине (Политология), промежуточную аттестацию (зачет) успешно прошли все курсанты, как контрольной, так и экспериментальной групп, а вот итоговую контрольную работу в экспериментальной группе выполнили на «хорошо» и «отлично» 53 человека (76,8%), тогда как в контрольной группе – только 36 человек (45,5%).

Основным направлением модернизации являлось развитие открытого информационного образовательного пространства и организация самообразования курсантов в нем при созданных. условиях:

- реклама образовательных ресурсов, активное представление курсантам их структуры и содержания;
- использование открытых образовательных ресурсов в учебной деятельности, например, постановка задач самостоятельной работы, требующих работы с ресурсами;
- обучение курсантов работе с информационными образовательными ресурсами;
- создание благоприятного режима доступа к открытому информационному образовательному пространству. Всего курсантам экспериментальной группы было предложено 53 ресурса, из которых пять первых рангов по числу курсантов, использовавших ресурс в самостоятельном образовании, представлено в таблице 2. Учтено, что каждый курсант, в среднем, за время эксперимента использовал 2-3 ресурса.

Политическое просвещение можно считать, как самостоятельной формой политического воспитания курсантов, так и частью их самообразования, поскольку оно основано на принципе самостоятельности и использовании возникающего познавательного интереса в области политики.

Просветительская деятельность велась в целях углубления знаний и представлений курсантов экспериментальной группы:

- на глобальном уровне (транснациональные политические силы, деятельности военных и экономических блоков);
- на межгосударственном уровне (стратегии и национальные идеологии наиболее сильных в военном отношении стран мира);
- на государственном уровне (политическая жизнь, военная политика Российской Федерации);
- на внутригосударственном уровне (основных направлениях внутренней политики Российской Федерации).

Формы политического просвещения, как показал эксперимент, вызывают тем больший интерес курсантов, чем в большей степени они отличаются от общепринятых форм учебной деятельности (Рис. 2).

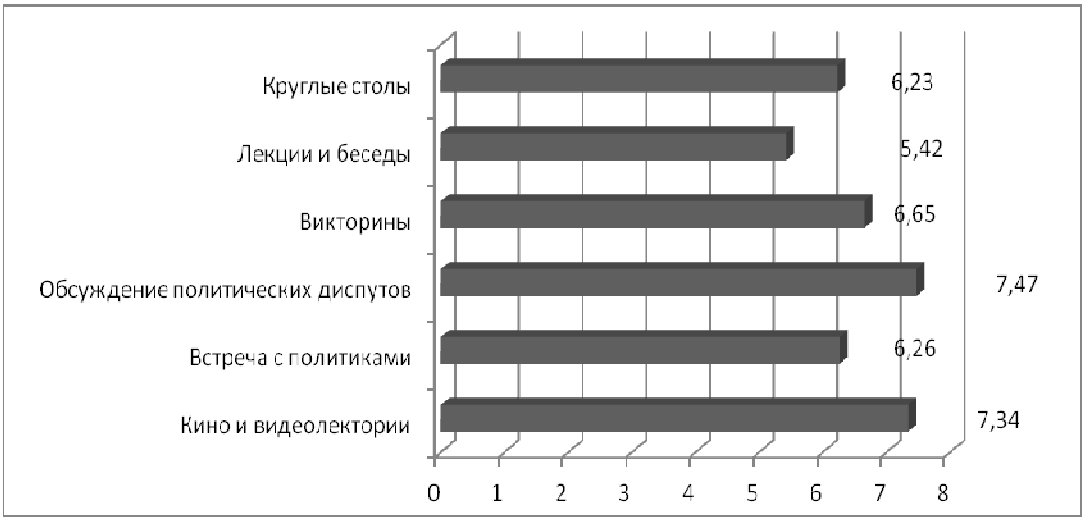


Рисунок 2. Самооценка интереса к формам политического просвещения (ср. арифметическая, балл)

Показан результат самооценки курсантами интереса к занятиям политического просвещения в диапазоне от 0 до 10 баллов (где 0 баллов – не вызывает никакого интереса, а 10 баллов – требуется постоянное и системного, проведение таких мероприятий). За показатель принята среднее арифметическая выборочная оценка.

Выводы. Таким образом, основными путями модернизации системы политического воспитания курсантов военного вуза можно считать:

- наличие познавательного интереса к политическим явлениям и процессам, сформированного в учебной деятельности;
- самообразование курсантов в развитии их политической культуры;
- применение не стандартных форм педагогического взаимодействия и использование высокохудожественного материала.Также установлена связующая роль воспитательной работы военного вуза, позволяющая интегрировать различные направления политического воспитания в единую систему.

Литература:

1. Райзберг Б.А., Лозовский Л.Ш., Стародубцева Е.Б. Современный экономический словарь. 2-е изд., испр. М.: ИНФРА-М, 1999: 479

2. Скворцова А.Ю., Сушенцева Д.В., Козырева О.А. Особенности моделирования дефиниций категории «Воспитание» в структуре изучения дисциплины «Теория и методика воспитания» // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). СПб.: Реноме, 2012: 50–53.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Позднякова Елена Валерьевна
Новокузнецкий институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования “Кемеровский государственный университет” (г. Новокузнецк);
кандидат педагогических наук Долматова Татьяна Альбертовна
Новокузнецкий институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования “Кемеровский государственный университет” (г. Новокузнецк)

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ – БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования метапредметных компетенций бакалавров педагогического направления. Представлены особенности проектирования дидактического инструментария на основе интеграции интерактивных образовательных технологий на примере дисциплины “Геометрия” для студентов математического профиля. Анализ эффективности разработанных инноваций проведен с использованием методов анкетирования, тестирования и критерия Вилкоксона-Манна-Уитни.

Ключевые слова: метапредметные компетенции, бакалавры педагогического направления, интеграция образовательных технологий, проектная технология, кейсовая технология, геометрия.

Annotation. The article deals with the problem of formation of metasubject competences of bachelors of pedagogical direction. Features of design of didactic tools on the basis of integration of interactive educational technologies on the example of discipline “Geometry” for students of a mathematical profile are presented. The analysis of the effectiveness of the developed innovations is carried out using the methods of questioning, testing and Wilcoxon-Mann-Whitney criterion.

Keywords: metasubject competences, bachelors of pedagogical direction, integration of educational technology, design technology, case technology, geometry.

Введение. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования предъявляют новые требования к качеству профессиональной подготовки педагогических кадров. Эти требования связаны, прежде всего, с компетентностным подходом к результатам и целям обучения, что влечет за собой изменение программ учебных дисциплин, определение актуальных образовательных технологий, проектирование дидактического инструментария формирования у студентов - бакалавров педагогического направления метапредметных компетенций, обеспечивающих успешность вхождения будущего специалиста в профессиональную деятельность и его последующую социализацию.

Проблему формирования метапредмтеных компетенций рассматривали в своих трудах А. В. Хуторской [11], Ю. В. Громыко [6], С. В. Галян [4], А. К. Маркова [7] и др.

Исследования, посвященные метапредметному подходу в образовании, позволяют определить метапредметные компетенции как комплекс универсальных учебных действий, направленных на освоение обучающими учебных дисциплин, позволяющих в дальнейшем решать сложные профессиональные задачи, повышая эффективность профессиональной деятельности [10].

В статье Бакиевой О. А., Поповой О. А. рассматривается проблема формирования метапредметных компетенций студентов вуза в контексте педагогических инноваций, реализуемых в новых образовательных программах (элективах и майнорах) [2].

В работе Сизовой Е. В. анализируется методологический потенциал метапредметного подхода к подготовке выпускников высших учебных заведений как инструмента формирования надпрофессиональных компетенций специалистов посредством развития у них комплекса метакогнитивных, креативных и социально-коммуникативных навыков [9].

Исследование Л. Н. Азаровой, В. А. Кривовой посвящено вопросу диагностики метапредметных компетенций у первокурсников высших образовательных учреждений. Методика авторов основана на компетентностном подходе и предполагает использование методов наблюдения и экспертной оценки [1].

Таким образом, в теории и практике высшей школы идет интенсивный поиск методик и технологий обучения, направленных на формирование метапредметных компетенций обучающихся. Особо перспективными в аспекте указанной проблемы являются такие инновационные процессы современного образования:

- интегративный подход, практико-ориентированный подход, метапредметный подход;
- педагогические технологии: модульное, проблемное, контекстное обучение, информационно-коммуникационные технологии, кейсовые технологии, проектные технологии;
- новые образовательные программы (майноры, элективы).

Таким образом, *целью данной статьи* является проектирование дидактического инструментария формирования метапредметных компетенций (в категориях: системное и критическое мышление, разработка и реализация проектов, командная работа и лидерство) на основе интеграции интерактивных образовательных технологий (кейсовые технологии, проектные технологии, информационно-коммуникационные технологии) и анализ его внедрения в учебный процесс студентов – бакалавров педагогического направления при обучении геометрии.

Изложение основного материала статьи. В нашем исследовании решение проблемы формирования метапредметных компетенций основано на интегративном подходе, предполагающем интеграцию ряда интерактивных образовательных технологий и их модернизацию с использованием возможностей ИКТ.

Понятие “технология” в педагогике высшей школы определяется как совокупность методов и приемов, реализующих процессуальный двусторонний характер взаимосвязанной деятельности студента и преподавателя [3]. Образовательная технология является интегративной характеристикой, включающей в себя совокупность действий, реализация которых вносит изменения в содержание образования, в выбор форм, методов, средств педагогического процесса, в управление учебно-познавательной деятельностью субъектов образования [8].

Спроектированная нами модель интеграции образовательных технологий предполагает:

1. Реализацию кейсовых технологий на основе проблемного подхода. Достоинство указанных технологий заключается в том, что они позволяют изучить определенную проблему, связанную с будущей профессиональной деятельностью; работать в команде, ориентироваться в нестандартных ситуациях; осуществлять поиск и критический анализ информации; устанавливать причинно-следственные связи.

2. Применение проектных технологий с использованием средств ИКТ. Проектная деятельность ориентирована на формирование познавательных, творческих и коммуникативных навыков студентов, умений самостоятельно выстраивать систему личностных знаний, выдвигать и обосновывать гипотезы, анализировать и презентовать полученный результат. На практических занятиях при применении метода проектов студенты осваивают базовые технические навыки и конкретные модели будущей профессиональной деятельности с применением средств информационных технологий. При этом обучение носит воспитательный, активный, деятельный характер, а содержание кейсов, предлагаемых для проектной деятельности, реализует идею содержательной интеграции, актуализируя межпредметные связи учебных дисциплин.

Приведем пример кейс-задания, предлагаемого студентам - бакалаврам педагогического направления профиля “Математика и Информатика” при изучении геометрии (Таблица 1). Выполнение кейс-задания является формой внеаудиторной групповой самостоятельной работы студента. Планируемый результат самостоятельной работы: способность решать нестандартные задачи профессиональной деятельности в предметной области “Геометрия” на основе информационной и исследовательской культуры с применением информационно-коммуникационных технологий.

Таблица 1

Пример кейс-задания по геометрии

Кейс. *Стереометрическая задача повышенного уровня сложности единого государственного экзамена по математике: проблемы решения и оценивания.*

Учебная тема: *Вычисление элементов многогранников и круглых тел на полных чертежах.*

Единый государственный экзамен (ЕГЭ) по математике профильного уровня является одним из самых сложных экзаменов государственной итоговой аттестации выпускников 11 классов и каждый год вызывает множество споров и дискуссий. Так, в 2018 году через несколько дней после экзамена по всей стране начался сбор подписей под петицией президенту РФ Владимиру Владимировичу Путину с требованием пересмотра оценок работ в связи с высоким уровнем сложности некоторых заданий. Ежегодный анализ результатов экзамена показывает доминирование подготовки по алгебре над геометрией у подавляющего большинства участников ЕГЭ. Например, за задачу по стереометрии повышенного уровня сложности (с развернутым ответом) получает ненулевые баллы только около 5-6 % участников ЕГЭ. Тематика этой задачи остается неизменной более 5 лет: “Прямые и плоскости в пространстве. Многогранники. Тела и поверхности вращения. Измерение геометрических величин. Координаты и векторы”. С 2015 года задача стала содержать два пункта с требованиями “доказать” (или “построить”) и “найти”. Каждый из пунктов независимо оценивается 1 баллом. Таким образом, за задачу можно получить максимум 2 балла. Задача предполагает:

- владение стереометрическими понятиями (пирамида, призма, цилиндр, высота пирамиды, перпендикулярность прямой и плоскости, угол между прямой и плоскостью и др.) и планиметрическими понятиями (прямоугольный треугольник, тригонометрические функции острого угла прямоугольного треугольника и др.), а также фактами, связанными с этими понятиями;
- владением умениями изображать заданный многогранник или круглое тело, проводить дополнительные построения, направленные на изображение и поиск заданного угла или расстояния;
- владение знаниями об основных теоремах стереометрии (признаков перпендикулярности прямой и плоскости, теоремы о трех перпендикулярах и т. д.) и умениями их использовать при решении задачи.

Составитель вариантов ЕГЭ по математике И.В. Ященко при анализе решений стереометрической задачи участниками ЕГЭ особо отмечает большое количество разного рода ошибок, допущенных участниками при построении чертежа.

Задание кейса:

Вам предлагается условие стереометрической задачи повышенного уровня сложности единого государственного экзамена по математике (профильный уровень) и ее решение реальным участником ЕГЭ 2017 года *(задача кейса).*

- Проанализируйте представленное в приложении решение стереометрической задачи реального участника ЕГЭ по математике (профильный уровень).
- Объясните возможные причины оценки эксперта (почему такое количество баллов?).
- Скорректируйте решение (или предложите свое оригинальное решение задачи). Чертеж к задаче выполните в компьютерной программе “Живая математика”.
- Создайте модель рассматриваемой пространственной фигуры в программе для 3D печати (компьютерная программа TinkerCAD).
- Предложите рекомендации для учащихся по решению предложенной задачи.

Задача кейса. В правильной треугольной пирамиде $SABC$ сторона основания AB равна 12, а боковое ребро SA равно 8. Точки M и N – середина ребер SA и SB соответственно. Плоскость α содержит прямую MN и перпендикулярна плоскости основания пирамиды.

а) Докажите, что плоскость α делит медиану CE основания в отношении 5:1, считая от точки C.

б) Найдите объем пирамиды, вершиной которой является точка C, а основанием – сечение пирамиды $SABC$ плоскостью α. (В приложении представлено оригинальное решение задачи реальным участником ЕГЭ 2017 года).

Правильный ответ задачи кейса: $\frac{80\sqrt{3}}{3}$

Оценка эксперта ЕГЭ: 0 баллов.

Выполнение кейс-заданий предполагает следующие *этапы*:

1. Проанализировать представленную в кейсе задачу и ее решение.
2. Определить, какие понятия и теоремы стереометрии и планиметрии нужны для решения предложенной задачи.
3. Изучить критерии оценивания стереометрической задачи повышенного уровня сложности ЕГЭ по математике (профильный уровень).
4. Каждому участнику группы решить предложенную задачу. В ходе дискуссии выбрать наиболее грамотное, подробное решение.
5. Чертеж к задаче выполнить в графическом редакторе или в компьютерной программе “Живая математика”.
6. Создать модель рассматриваемого в задаче многогранника в программе для 3D печати.
7. Представить результаты выполнения кейс-задания в форме презентации.

Для оценки эффективности выполнения кейс-заданий были разработаны критерии, представленные в таблице 2.

Таблица 2

Критерии и шкала оценивания кейс-заданий

№	Оцениваемые параметры	Балл	
		Максимальный	Минимальный
1.	Определены и сформулированы основные геометрические понятия и теоремы, необходимые для решения задачи	1	0
2.	Даны развернутые, аргументированные комментарии к оценке предложенного решения	2	0
3.	Дано собственное верное решение задачи, выводы логически обоснованы, соблюдена логическая последовательность этапов решения	3	0
4.	Чертеж к задаче выполнен в компьютерной программе “Живая геометрия” с учетом правил теории изображений, на чертеже введены все необходимые обозначения	2	0
5.	Спроектирована модель рассматриваемого в задаче многогранника в программе для 3D печати	3	0
6.	Грамотно сформулированы рекомендации для учащихся по решению задачи	2	0
6.	Презентация результатов выполнения кейс-задания логически структурирована, наглядна и информативна	3	0
Максимальный балл: 16			

Анализ эффективности спроектированного дидактического инструментария формирования метапредметных компетенций был проведен с использованием методов анкетирования, тестирования, а также средствами учебной дисциплины “Методика обучения математике”.

В результате анкетирования студентов было выявлено, что интеграция кейсовых, проектных и информационно-коммуникационных технологий:

1) развивает познавательный интерес, повышает мотивацию обучения, активизирует творческие способности, способствует более глубокому усвоению знаний (96% респондентов);

2) развивает коммуникативные навыки, умение вести дискуссию, аргументировать свою точку зрения, “слушать и слышать других участников проекта” (98% респондентов);

3) позволяет получить опыт будущей профессиональной деятельности, примеряя на себе разные роли (учителя математики, эксперта ЕГЭ, методиста, ученика – участника ЕГЭ), формируя профессиональную компетентность (100 % респондентов).

Для выявления динамики образовательных результатов проводилось тестирование по учебной теме кейс-заданий “Вычисление элементов многогранников и круглых тел на полных чертежах”. Используя методику, предложенную в работе [5], мы провели традиционную лекцию и практическое занятие по указанной теме, после чего была выполнена входная диагностика. На следующем этапе были сформированы две группы студентов по 10 человек в каждой: контрольная группа (КГ) и экспериментальная группа (ЭГ). В экспериментальной группе была организована групповая проектная работа над кейс-заданием, в контрольной группе проводились практические занятия с преобладанием фронтальной и индивидуальной форм работы над задачами учебной темы. Затем в обеих группах было проведено повторное тестирование. Разработанный нами тест содержал 10 задач (с выбором ответа, на установление соответствия, на установление правильной последовательности).

Результаты измерения уровня знаний (число правильно решенных задач) в контрольной и экспериментальной группах представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты входной и повторной диагностики

Входная диагностика (число правильно решенных задач)		Повторная диагностика (число правильно решенных задач)	
КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
7	6	7	7
6	6	7	8
5	5	6	8
8	7	7	9
6	4	6	5
6	5	6	8
5	4	5	6
4	6	5	8
4	5	4	8
6	5	6	7

Для определения достоверности совпадений и различий для экспериментальных данных, измеренных в шкале отношений (число правильно решенных задач) нами был выбран критерий Вилкоксона-Манна-

$$W_{эмп.} = \frac{\left|\frac{N \cdot M}{2} - U\right|}{\sqrt{\frac{N \cdot M \cdot (N + M + 1)}{12}}}$$

Уитни: . Данный критерий позволяет проверить гипотезу о том, что две выборки совпадают по статистическим показателям; оперирует не с абсолютными значениями элементов двух выборок, а с результатами их парных сравнений.

Проанализируем результаты тестирования на этапе входной диагностики. Результаты экспериментальной группы: *X* = (6, 6, 5, 7, 4, 5, 4, 6, 5, 5); *N* = 10. Результаты контрольной группы: *Y* = (7, 6, 5, 8, 6, 6, 5, 4, 4, 6); *M* = 10.

$$U = \sum a_i$$

Найдем критерий Манна-Уитни: :

a1 = 2, *a2* = 2, *a3* = 6, *a4* = 1, *a5* = 8, *a6* = 6, *a7* = 8, *a8* = 2, *a9* = 6, *a10* = 6.

$$W_{эмп.} = \frac{\left|\frac{100}{2} - 47\right|}{\sqrt{\frac{100(10 + 10 + 1)}{12}}} = 0{,}23;$$

$U = 47$; $W_{кр.} = 1{,}96$.

$W_{эмп.} < W_{кр.}$ Гипотеза *H*0 о совпадении характеристик контрольной и экспериментальной групп до начала эксперимента принимается на уровне значимости 0,05.

Проанализируем результаты тестирования на этапе повторной диагностики.

Результаты экспериментальной группы: *X* = (7, 8, 8, 9, 5, 8, 6, 8, 8, 7); *N* = 10. Результаты контрольной группы: *Y* = (7, 7, 6, 7, 6, 6, 5, 5, 4, 6); *M* = 10.

$$U = \sum a_i$$

Найдем критерий Манна-Уитни: :

a1 = 0, *a2* = 0, *a3* = 0, *a4* = 0, *a5* = 7, *a6* = 0, *a7* = 3, *a8* = 0, *a9* = 0, *a10* = 0.

$$W_{эмп.} = \frac{\left|\frac{100}{2} - 10\right|}{\sqrt{\frac{100(10 + 10 + 1)}{12}}} = 3{,}02;$$

$U = 10$; $W_{кр.} = 1{,}96$.

$W_{эмп.} > W_{кр.}$ Принимаем гипотезу *H*1: достоверность различий характеристик сравниваемых выборок составляет 95%, следовательно, разработанная методика является эффективной.

Для определения сформированности профессиональных компетенций студентов на практических занятиях по дисциплине “Методика обучения математике” студентам было предложено задание разработать технологическую карту урока по решению задач стереометрии повышенного уровня сложности, предлагаемых на ЕГЭ по математике профильного уровня. Таким образом, тема проектируемого урока была связана с проблемой, представленной в кейс-заданиях по геометрии. В соответствии с разработанными критериями оценивания технологической карты урока, были получены следующие результаты: “отлично” – 7 (35%), из них 5 студентов из экспериментальной группы (71% от числа студентов, получивших оценку “отлично”); “хорошо” – 8 (40%), из них 5 студентов из экспериментальной группы (62,5% от числа студентов, получивших оценку “хорошо”); “удовлетворительно” – 5 (25%), все студенты из контрольной группы.

Выводы. Интеграция интерактивных образовательных технологий обладает масштабным образовательным потенциалом. Дидактический инструментарий формирования метапредметных компетенций студентов-бакалавров педагогического направления может быть спроектирован в виде системы кейс – заданий, выполнение которых предполагает применение проектных и информационно-коммуникационных технологий. Эффектом внедрения разработанных инноваций в учебный процесс являются как учебные, так и личностные результаты обучающихся, способствующие профессиональному становлению будущего учителя в условиях бакалавриата.

Литература:

1. Азарова Л. Н. О диагностике метапредметных компетенций у первокурсников высших образовательных учреждений / Л. Н. Азарова, В. А. Кривова // Теория и практика общественного развития, 2015. - № 10. – С. 220 – 223.
2. Бакиева О. А. Формирование метапредмтеных компетенций студентов в контексте педагогических инноваций / О. А. Бакиева, О. А. Попова // Вестник педагогических инноваций, 2018. - № 1(49). – С. 87 – 98.
3. Виленский В. Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: учебное пособие / под ред. В. А. Сластенина. – М.: Педагогическое об-во России, 2004. – 192 с.
4. Галян С. В. Метапредметный подход в обучении школьников: Методические рекомендации для педагогов общеобразовательных школ / Авт.-сост. С. В. Галян. – Сургут: РИО СурГПУ, 2014. – 64 с.
5. Гапсаламов А. Р. Оценка эффективности кейс-метода в практико-ориентированной системе обучения / А. Р. Гапсаламов, А. В. Атаманова, В. В. Волкоморова, А. В. Казаков // Интернет-журнал “Мир науки”, 2018. - № 3. - Том 6 [Электронный ресурс]. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/xnmbrMN318.pdf (дата обращения: 03.11.2018).
6. Громыко Ю. В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства) / Ю. В. Громыко. – Минск: Технопринт, 2000. – 376 с.

7. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
8. Полицинская Е. В. Современные образовательные технологии формирования конкурентоспособного выпускника вуза / Е. В. Полицинская, В. Н. Куровский // Вестник педагогических инноваций, 2018. - № 3(51). – С. 21 – 28.
9. Сизова Е. В. Реализация метапредметного подхода в высшей школе: от теории к практике / Е. В. Сизова // Интернет-журнал «Мир науки», 2017. - № 6. - Том 5 [Электронный ресурс]. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/37PDMN617.pdf (дата обращения: 03.11.2018).
10. Тимощук Н. А. Формирование метапредметной компетентности у студентов технического университета / Н. А. Тимощук // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки», 2015. - № 3. - С. 233-241.
11. Хуторской А. В. Метапредметный подход в обучении / А. В. Хуторской. – М.: Эйдос; Изд-во Института образования человека, 2012. – 73 с.

Педагогика

УДК 373.2
доктор педагогических наук, профессор Пономарева Людмила Ивановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск)

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются научные подходы к системе качества в образовательных организациях. Раскрыты основные направления оценки качества в современном дошкольном образовании.
Ключевые слова: качество; аксиологический, социокультурный, компетентностный подходы; критерии оценки качества.
Annotation. The article discusses scientific approaches to the quality system in educational organizations. The main directions of quality assessment in modern preschool education are revealed.
Keywords: quality; axiological, sociocultural, competence-based approaches; quality assessment criteria.

Введение. Модернизация отечественного образования затронула все уровни системы непрерывного образования, включая начальный уровень – дошкольное детство. Одним из ключевых аспектов модернизации выступает повышение качества, на сегодняшний день, являющееся ключевым ориентиром системы общего образования. В законе «Об образовании в Российской Федерации», качество образования понимается как «комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» [1, ст. 2, п. 29]. Все вышесказанное доказывает, весьма распространенную современную позицию, что вся система дошкольного образования должна подвергаться оценке всех сторон его качества.

Изложение основного материала статьи. Основной задачей современной государственной образовательной политики в Российской Федерации при условии модернизации разных уровней образования является обеспечение качества первого его звена - дошкольного образования. Следует отметить, что само содержание термина «качество» не признается учеными и практиками универсальным, и, имеет много дефиниций. Так, для социально-экономического развития конкретной эпохи, разной страны и каждого учреждения - система качества, а так же ее показатели, будут отличными. Специфику системы дошкольной образовательной организации будет определять образовательная программа, управленческая модель, цель и задачи ДОО, педагогический коллектив и научно-методическое обеспечение, а также потребности родителей, чьи дети посещают детский сад [2, с. 16].

Между тем, система менеджмента качества дошкольной образовательной организации может быть унифицирована и измерима.

Прежде всего, повышение качества дошкольного образования может быть обеспечено благодаря комплексному применению основных методологических подходов, используемых при оценке качества образования. Разные авторы рассматривают различные подходы в изучении качества образования. Мы приведем, на наш взгляд, самое удачное сочетание подходов, предложенное Т.И. Алиевой, М.В. Крулехт, Л.А. Парамоновой. Указанные авторы отмечают, что проводя оценивание системы качества дошкольного образования следует придерживаться следующих подходов [3, 54]: *аксиологического* подхода – способного помочь в определении степени признания половозрастных и индивидуальных особенностей ребёнка, его право на развитие и проявление личностных характеристик и способностей ребёнка-дошкольника, а также создание условий для творческой самореализации детей; *социокультурный подход* призван оценить уровень поведения конкретного ребенка в самостоятельной деятельности и способность ребенка общаться со сверстниками и взрослыми, решать проблемные (специально созданные) ситуации и справляться с повседневными трудностями; в дополнении предыдущим, *компетентностный подход* помогает выявить степень овладения детьми разными видами компетентностями (языковой, интеллектуальной, физической, социальной и др.) как в непосредственной образовательной деятельности, игре, труде, так и в нерегламентированной деятельности. Несмотря на важность и самодостаточность каждого подхода в отдельности, только комплексное их использование способно не просто проводить измерения развития ребёнка, в частности, но и решать проблему самой организации образовательного процесса, в целом. Следует отметить, что в последнее время на федеральном уровне в области нормативно-правового регулирования системы качества образования произошли значимые изменения. [4, 42]. Так, Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» определяются полномочия федеральных органов государственной власти по организации мониторинговой деятельности в области образования и внедрению системы качества, в том числе проведение независимой экспертизы. Процедура, задачи, методы и

средства по проведению оценки качества образования закрепляются в федеральных и государственных стандартах и программах, а также программах регионального и муниципального уровней. Федеральная целевая программа развития образования до 2020 года, предусматривает формирование механизмов оценки системы качества, а также востребованности образовательных услуг, как основного показателя качества образования. Впервые к оценке качества образования привлекаются потребители этих услуг. Особая роль отводится разработке новой модели общероссийской системы оценки качества образования на федеральном уровне, которая находит свое отражение и специфику в региональных программах. Самой образовательной организации отводится право в выборе и создании инструментов реализации системы оценивания достижений ребенка с использованием научных подходов, обеспечивающих мониторинг комплексного изучения качества образования.

Для эффективной оценки необходимо опираться на основные ориентиры развития современного дошкольного образования, коими являются:

- переход на личностно-ориентированное взаимодействие в ДОО;
- персонифицированный подход ко всем субъектам образования;
- уважение прав и достоинств каждого дошкольника;
- создание условий для развития субъектной позиции ребенка в различных видах деятельности.

Рассмотрев научно-теоретические подходы к оценке качества дошкольного образования, необходимо отметить и методические компоненты к рассматриваемому процессу, которые, безусловно, должны быть вариативными. Соответственно, оценку качества дошкольного образования следует осуществлять в различных направлениях, разными субъектами: руководителеми и работниками образовательных организаций, родителями воспитанников, учредителем, уполномоченными надзорными органами, профессиональными и независимыми экспертами. В процессе проведения мониторинга каждый субъект решает свои конкретные задачи, которые, в конечном итоге, определяют выбор источников и способов получения информации, методов и приемов измерения, а также критериальные показатели оценки качества [4, с. 13].

Самообследование и самоаттестация на сегодняшний день являются важнейшими инструментами развития дошкольной образовательной организации, и, что не менее важно - одним из управленческих инструментов фиксации его качества. Именно поэтому, и руководителю, и воспитателю дошкольных образовательных организаций (далее - ДОО) необходимо владеть квалитативными измерительно-оценочными процедурами. Согласно профессиональному стандарту педагога, среди перечня навыков и умений, которыми должен владеть практический работник дошкольного образования, указаны только умения, которые связанны с использованием методов и средств для проведения анализа психолого-педагогического мониторинга для оценки результативности образовательного процесса ДОО. Эффективность деятельности по оценке качества во многом зависит от сформированности у участников образовательных отношений квалиметрической компетентности [5, с. 13]. Однако, в современных условиях до сих пор не определенны единые подходы, механизмы и инструментарии в оценки качества дошкольного образования. В соответствии с ч.2 ст.11 Закона № 273-ФЗ основой объективной оценки соответствия образовательной деятельности и подготовки обучающихся установленным требованиям являются федеральные государственные образовательные стандарты, за исключением федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Так как освоение образовательных программ дошкольного образования (ч. 2, ст. 64) не сопровождается проведением промежуточных аттестаций и итоговой аттестации воспитанников.

Таким образом, можно выделить следующие интегральные показатели оценивания системы дошкольной образовательной организации, которые и будут определять качество образования на этой ступени:

• обеспечение благополучия ребенка, его психологического, социального и физического комфортного пребывания в ДОО;

• готовность детского сада к сохранению и укреплению здоровья ребенка, при необходимости, обеспечение коррекции различных недостатков развития;

• ориентация дошкольного образования на успешность ребенка на следующей ступени образования, то есть обеспечение качества освоения всех образовательных программам;

• удовлетворение потребностей и ребенка, и родителей (законных представителей) в предоставляемых услугах ДОО [6, с. 96].

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее - ФГОС ДО) формулирует требования к результатам освоения основной образовательной программы дошкольного образования не в виде четких показателей возрастного развития, а в виде целевых ориентиров дошкольного образования, которые «не подлежат непосредственной оценке, в том числе в виде педагогической диагностики (мониторинга), и не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей» [8, п. 4.3].

В данной связи ФГОС ДО стал основанием для выработки критериев и показателей оценки деятельности дошкольной организации. Ныне действующие критерии оценки работы ДОО связаны с оценкой условий пребывания детей в детском саду; с увеличением спектра образовательных направлений, по которым функционирует ДОО; с ее социокультурными инициативами.

Вопрос выявления соответствия реально созданных в дошкольной образовательной организации условий требованиям стандарта, строго регламентирующего сегодня работу ДОО является злободневным и неоднозначным. Он непосредственно связан с проблемой повышения качества дошкольного образования, ускоряемой современными управленческими функциями и структурами.

Оценка качества может быть внешней и внутренней. Внешняя оценка качества образования отражает качество результата и осуществляется через:

• процедуру государственной регламентации образовательной деятельности (государственный контроль (надзор, лицензирование));

• проведение независимой оценки качества образования;

• осуществление мониторинга системы дошкольного образования.

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» в каждой дошкольной образовательной организации должна функционировать внутренняя система оценки качества образования. Целью внутренней системы оценки качества является систематическое отслеживание и анализ

текущего состояния системы образования в ДОО для принятия обоснованных и своевременных управленческих решений, направленных на повышение качества образовательной деятельности и оптимального результата.

Внутренняя система оценки качества образования в дошкольной организации призвана установить уровень соответствия образовательной деятельности образовательной организации требованиям ФГОС ДО.

Как было отмечено выше, основой для оценки качества дошкольного образования не могут выступать результаты освоения детьми образовательной программы. Следовательно, объектами оценки качества образовательной деятельности дошкольного образовательного учреждения может являться непосредственно образовательная программа и условия её реализации. В связи с этой установкой и встаёт проблема контроля качества на первой ступени образования. Ребёнок пришедший в детский сад должен получить дошкольное образование хорошего качества. Однако мнения педагогов, родителей и учёных в вопросе качества дошкольного образования расходятся. Анализ существующих механизмов оценки качества образовательной деятельности дошкольного учреждения выявил отсутствие таких важных в процессе оценивания действий как определение номенклатуры взаимосвязанных показателей качества и определение значений показателей качества. Оценка качества образования в дошкольном учреждении - это многоуровневая система, где каждый уровень имеет свой объект оценки. Для отслеживания всей системы деятельности дошкольного учреждения необходимо разработать критерии оценки качества на каждом уровне, учитывая специфику наблюдаемых объектов. При переходе на следующий уровень системы управления необходимо провести мониторинг качества дошкольного образования на нижних уровнях системы управления [3, 57]. Как показал анализ литературы, все подходы к выделению параметров оценки качества можно свести к следующим группам.

Образовательная деятельность. Данный показатель позволит оценить уровень качества образовательных программ и методического обеспечения, что обеспечит воспитательно-образовательный процесс в соответствии с современными требованиями и качественное педагогическое сопровождение.

Развивающая среда. Обогащённая предметно-развивающая среда даст ребёнку возможность для саморазвития и поможет отследить динамику его уровней развития.

Психологический комфорт ребёнка. С целью сохранения психологического и физического здоровья изучается психологический комфорт. Данный показатель позволит оценить эмоциональное благополучие ребёнка, позитивную Я-концепцию, успешность и благополучие в сфере общения и взаимоотношений с родителями, сверстниками и педагогами.

Здоровьесберегающая деятельность. Использование здоровьесберегающих образовательных технологий позволит организовать процесс воспитания в дошкольном образовательном учреждении без физического и психического напряжения, сохранит здоровье ребёнку.

Удовлетворение потребности семьи и ребёнка в услугах дошкольного образовательного учреждения. Создание системы оценки качества дошкольного образования позволит обеспечить единство требований к подготовленности воспитанников, объективность оценки их достижений, преемственность между дошкольным образованием и начальной школой.

Наличие единого подхода к пониманию качества дошкольного образования позволит обеспечить согласованность деятельности всех субъектов системы образования. А это будет способствовать реализации права граждан на получение качественного дошкольного образования.

Внутренняя оценка качества образования анализирует качество процессов, происходящих в образовательной системе и осуществляется через:

• создание системы внутреннего контроля деятельности образовательной организации;

• осуществление внутреннего мониторинга качества образования по всем направлениям деятельности образовательной организации;

• проведение социологических опросов участников образовательных отношений с целью установления степени удовлетворенности деятельностью образовательной организации (проводится в основном по предлагаемым экспертами диагностическими материалам, изучающим уровень удовлетворенности качеством образовательных услуг в образовательных организациях).

Основные формы организации внутренней системы оценки качества образования в образовательной организации:

• мониторинг (целенаправленное систематическое наблюдение, собеседование, анализ документации, анкетирование, сравнение и анализ и др.);

• контроль (оперативный, тематический, фронтальный, итоговый, взаимоконтроль).

Мониторинг может проводиться не только в форме педагогической диагностики, но и в форме педагогического наблюдения.

При этом изменяются и подходы к оценке качества профессиональной деятельности педагогов. При этом важнее становится не оценка, а самооценка.

Тем не менее, профессиональная деятельность педагога должна оцениваться, исходя из уже установленных критериев качества дошкольного образования:

• динамики развития интегративных качеств детей;

• эмоционального благополучия детей в образовательной среде;

• рациональной организации развивающей предметно-пространственной среды, создания социальной ситуации развития;

• вариативных форм взаимодействия с детьми;

• реструктуризации содержания образовательной деятельности;

• степени вовлеченности родителей в образовательный процесс детского сада.

Выводы. Таким образом, проведенный анализ подходов и направлений оценки качества дошкольного образования позволяет рассматривать процедуру оценки как индикатор перспектив и развития всей отечественной системы дошкольного образования, а качество образования в дошкольной образовательной организации как удовлетворение потребностей потребителей (государства, общества, детей и их родителей) в образовательных услугах, соответствие его определенным нормам или спецификации.

Литература:

1. Богуславская Т.Н. Основные подходы и направления оценки качества современного дошкольного образования // Детский сад: теория и практика. – 2016. – № 10. – С. 16 – 27.

2. Богуславская Т.Н. Типология подходов к оценке и определению качества дошкольного образования // Вестник Владимирского гос. ун-та им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. Сер.: Педагогические и психологические науки. – 2011. – № 29. – С. 93 – 96.
3. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 3 июля 2016 г.) // Консультант Плюс. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва // Российская газета. – 2013. – 25 ноября.
5. Пономарева Л.И. Управление инновационными процессами в дошкольной образовательной организации // Вестник Шадринского педагогического института. – Шадринск: ШГПИ, 2017.- № 3 (35) – С. 10 – 13.
6. Сейдаметова Э.Н. Качество дошкольного образования и формирование подходов к его оценки в условиях введения ФГОС // Молодой ученый. – 2016. – №8. С. 1028 – 1031. – URL https://moluch.ru/archive/112/28672
7. Федина Н.В. Единая рамочная Концепция качества дошкольного образования. – URL: http://www.twirpx.com/file/1146411/

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Попова Наталья Владимировна
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул);
кандидат педагогических наук, доцент Баринова Наталья Геннадьевна
Алтайский государственный аграрный университет (г. Барнаул)

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ АВТОРИТЕТА ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Представленный в статье материал – это теоретический анализ и практический опыт формирования авторитета личности преподавателя в профессиональной деятельности. В статье рассматривается организационный процесс, включающий содержательные этапы работы по формированию авторитета личности преподавателя в профессиональной деятельности. Раскрываются цели, задачи, направления, технологические компоненты реализации процесса формирования авторитета личности преподавателя в профессиональной деятельности. Определены социально-педагогические условия реализации процесса формирования авторитета личности преподавателя в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: процесс формирования, авторитет, профессиональная деятельность, процесс формирования авторитета личности, социально-педагогические условия.

Annotation. The material presented in article is a theoretical analysis and practical experience of formation of authority of the identity of the teacher in professional activity. In article the organizational process including substantial stages of work on formation of authority of the identity of the teacher on professional activity is considered. The purposes, tasks, the directions, technological components of realization of process of formation of authority of the identity of the teacher on professional activity reveal. Social and pedagogical conditions of realization of process of formation of authority of the identity of the teacher on professional activity are defined.

Keywords: formation process, authority, professional activity, process of formation of authority of the personality, social and pedagogical conditions.

Введение. Проблема формирования авторитета в настоящее время является одной из наиболее актуальных, поскольку она тесно связана с всевозрастающей потребностью общества в активной, целенаправленной, адаптированной в социальной среде, способной к продуктивной деятельности личности преподавателя. К личности преподавателя высшего учебного заведения в условиях социально-политической и экономической обстановки в стране, предъявляет особые требования к формированию его авторитета.

Изучение социально-психологических и педагогических особенностей формирования авторитета личности преподавателя в профессиональной деятельности привлекает внимание исследователей непосредственно в связи с возникновением и быстрым развитием таких областей практики как профориентация, профотбор и аттестация кадров, а так же в соответствии с явной необходимостью психолого-педагогического обеспечения профессионального образования и профессиональной адаптации.

Учитывая эти обстоятельства, можно понять, что совершенно неслучайно проблема авторитета рассматривалась в различных аспектах: социологическом; этическом; педагогическом; социально-психологическом.

С учетом индивидуальных особенностей и в зависимости от профессиональной специфики обучения, процесс формирования авторитета личности преподавателя в профессиональной деятельности предполагает наличие общих ценностных ориентаций (духовность, культура, нравственность), которые являются не только личностными, т.е. принадлежащими конкретному индивиду, сколько необходимыми социально, причем авторитет личности отражает совокупность гуманистических ценностей, соответствующих потребностям развития общества и потребностям развивающейся личности.

Несмотря на вариативность точек зрения, многие исследования объединяет то, что авторы считают необходимым изучать процесс формирования авторитета личности преподавателя в связи с включенностью в реальную социально значимую профессионально-педагогическую деятельность [3].

Анализ составляющих конкретной деятельности с психологической точки зрения позволяет определить не только совокупность профессиональных требований к личности преподавателя, но и выделить социально-педагогические условия, оптимально соответствующие формированию авторитета.

Не разработанность комплексного подхода к проблеме формирования авторитета личности преподавателя в психологии и педагогики, а также ее актуальность и практическая значимость в условиях профессионально-педагогической деятельности обусловили выбор темы данного исследования.

Формулировка цели статьи. В данной научной статье мы раскрываем организационные особенности формирования авторитета личности преподавателя в профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Множественность подходов к данной проблеме обусловлена не только разнообразием исходного эмпирического материала, но и главным образом, различием отправных методологических установок [1]. Это определило первую задачу нашего исследования, которая заключается в анализе и обобщении теоретических положений современного состояния решений проблемы формирования авторитета личности на основе имеющихся психологических, педагогических исследований, публикаций и нормативных документов.

Как отражение разнообразных взглядов, подходов, методик в науке существуют различные дефиниции самого понятия «формирования авторитета личности», и отсутствует единство в определении его содержания и структурных составляющих. В связи с этим нам представляется интересным с теоретической точки зрения и актуальным с практической стороны предпринять исследование этой проблемы с целью выявления объективной сущности данного явления, его структурных компонентов и их содержания, а также социально-психологических и организационно-педагогических условий протекания профессиональной деятельности и их влияния на воспитание и формирования авторитета личности профессионала [2].

Исходя из анализа психолого-педагогической литературы, мы рассматриваем авторитет как влияние, основанное на высоких личных качествах; не обусловленную принуждением способность индивида направлять чувства, мысли и действия других людей.

Объективная сложность профессии преподавателя высшего учебного заведения определяет уровни формирования авторитета и содержание требований к личности ею владеющей; состояние, определяющие авторитет личности, включающая следующие компоненты: мотивационный (ответственность за выполнение задач, чувство долга); эмоционально-волевой (самоконтроль, самомобилизация, уметь управлять действиями, из которых складываются выполнения профессионально-педагогических обязанностей); деятельностный - знания и представления об особенностях и условиях деятельности высшего учебного заведения, ее требованиях к преподавателю; владение способами и приемами профессионально-педагогической деятельности необходимыми знаниями, навыками, умениями, процессами анализа, синтеза, сравнения, обобщения; оценочный - самооценка своей подготовленности и соответствия процесса решения профессионально-педагогических задач оптимальным образом.

Второй задачей нашего исследования является определение содержания процесса, состояния и факторов формирования авторитета личности преподавателя в профессиональной деятельности

На наш взгляд, рассматривая, содержание процесса формирования авторитета личности преподавателя в профессиональной деятельности целесообразно придерживаться современного толкования «авторитета», составляющими компонентами которого являются: 1) мышление, проявляемое как воображение, интуиция; 2) творческие переживания – от интереса через увлечение и вдохновения до озарения; 3) творческое генерирование новой информации через собственный опыт профессионала.

Процесс развития авторитета, мы рассматриваем, как влияние, основанное на высоких личных качествах; не обусловленную принуждением способность индивида направлять чувства, мысли и действия других людей; активное и сознательно включение преподавателя высшего учебного заведения в новую для него деятельность, для которой характерны наличие противоречия проблемной ситуации и задачи, социальная или личная значимость и прогрессивность, наличие объективных и личностных предпосылок для формирования авторитета, новизна и оригинальность процесса или результата достигаемого в условиях применения педагогических средств продуманного воздействия ориентированных на максимальное самоуправление личности, результат, которого обладает субъективной новизной, значимостью и прогрессивностью личности, которые позволяют ему успешно решать профессионально-педагогические задачи, а также последовательно накапливать профессиональный опыт.

Проведение опытно-экспериментальной проверки эффективности модели формирования авторитета личности преподавателя в профессиональной деятельности является третьей задачей нашего исследования.

Использование системного, деятельностного подхода и уровневого анализа, положение о дифференциальном характере личностного развития, позволили нам разработать модель формирования авторитета личности преподавателя в профессиональной деятельности.

В основу разработанной модели легли условия и факторы формирования авторитета личности преподавателя в профессиональной деятельности. Целью данного процесса в представленной модели является формирования авторитета личности преподавателя в профессиональной деятельности. Принципы в предлагаемой модели определяют ведущие требования к организации процесса формирования авторитета личности преподавателя в профессиональной деятельности.

Для основания построения содержания процесса формирования авторитета личности преподавателя в профессиональной деятельности нами выбран ориентир на парадигму личностно-ориентированного образования, который включает следующие компоненты: аксиологический, когнитивный, деятельностный, личностный.

Компоненты формирования авторитета личности преподавателя в профессиональной деятельности: мотивационный, эмоционально-волевой, деятельностный и оценочный. Уровни формирования авторитета личности преподавателя в профессиональной деятельности положены в основу конструируемой модели (первый (информативный); второй (ментальный); третий (интроспективный); четвертый (мировоззренческий)).

Обоснованы социально-педагогические условия эффективного формирования авторитета личности преподавателя в профессиональной деятельности. Которые в свою очередь подразделяются на организационно-педагогические и социально-психологические условия.

К организационно-педагогическим условиям отнесены: целенаправленная работа руководителей по формированию авторитета преподавателей высшего учебного заведения; координация педагогических воздействий на преподавателей воспитательной, психологической и управленческой службы; организация индивидуальной и коллективной профессионально-педагогической деятельности; организация и использование программы для непрерывного формирования авторитета; организация самовоспитания преподавателей; внедрение нового программного обеспечения в профессиональной деятельности; совершенствование системы первоначальной подготовки и переподготовки преподавателей высшего

учебного заведения; организация комплекса мероприятий на повышение мотивации профессионально-педагогической деятельности.

Социально-психологические условия формирования авторитета личности преподавателя в профессиональной деятельности включают: диагностику личностных особенностей формирования авторитета преподавателей; конструирование целей и задач профессионально-педагогической деятельности; комплексное использование индивидуальных, групповых и коллективных форм взаимодействия преподавателей в профессиональной подготовке; стимулирование самодеятельности и самостоятельности преподавателей; создание субъект - субъектных отношений в коллективе вуза; систематический анализ и моральная оценка руководителем и преподавателями результатов и мотивов поступков и практических действий каждого члена коллектива высшего учебного заведения.

Сконструированная модель формирования авторитета личности преподавателя в профессиональной деятельности позволит руководителям, наставникам и коллективу преподавателей оптимизировать процесс воспитания социально-психологических профессиональных качеств личности преподавателей, своевременно устранить отрицательные внешние воздействия на личность.

Опытно-экспериментальным путем выявить эффективность комплексно-целевой программы формирования авторитета личности преподавателя в профессиональной деятельности, является четвертой задачей нашего исследования.

Комплексно-целевая программа формирования авторитета личности преподавателя в профессиональной деятельности представляет собой систему являющейся «совокупностью элементов» находящихся в отношениях и связях между собой и образующих определенную целостность, единство.

В программе, процесс формирования авторитета понимается, как вид человеческой деятельности, для которой характерны наличие противоречия проблемной ситуации и задачи, социальная или личная значимость и прогрессивность, наличие объективных и личностных предпосылок для творчества, новизна и оригинальность процесса или результата.

Программа по формированию авторитета личности преподавателя в профессиональной деятельности осуществлялась поэтапно.

На первом этапе определялся исходный уровень формирования авторитета личности преподавателя в профессиональной деятельности. На основании результатов теоретического анализа и профессиональной деятельности нами были выявлены и экспериментально подтверждены четыре уровня формирования авторитета личности преподавателя в профессиональной деятельности: 1 – низкий, 2 – средний, 3 – выше среднего, 4 – высокий.

На втором этапе происходит осознание формирования авторитета личности преподавателя в профессиональной деятельности за счет погружения его в реальную учебно-творческую атмосферу, благоприятствующую появлению новых идей и мнений. Были прочитаны лекции по проблемам формирования авторитета его воспитания и развития, в которых акцент ставили на информацию о авторитете, путях, способах и механизмах формирования, а также на профессиональные умения: гностические, проектировочные, конструктивные, организационные и коммуникативные.

Третий этап программы обеспечивает становление профессиональных трудовых умений и навыков на основе приобретенных специальных теоретических знаний о формировании авторитета, освоенных трудовых операций в профессиональной деятельности. Это происходит за счет включения испытуемых в поисковую, научно-исследовательскую деятельность по целенаправленному решению учебных задач. Основным способом включения преподавателей в реальную учебно-творческую атмосферу и в поисковую научно-исследовательскую деятельность и одновременно способом создания и разрешения проблемных ситуаций становится двухстороннее (диалог) и многостороннее (мультилог) общение.

На четвертом этапе программы развиваются умения преподавателей заниматься самообразованием. Развитие у преподавателей способностей через содержательно-трудовой подход с позиции дидактически представляет собой функциональный комплекс, состоящий из взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов: первое звено элемента структурного комплекса обеспечивает осознание личностью своего соответствия избранной профессии; второй элемент комплекса развивает самопознание личности; третий элемент комплекса – самооценка, представляет собой логическое завершение процесса самопознания, ориентированное на профессиональное самосовершенствование; четвертый элемент комплекса формирует потребность преподавателя высшего учебного заведения в профессиональном совершенствовании, на этом этапе вырабатывается решение заниматься развитием авторитета; пятый элемент комплекса активизирует побуждения и мотивы развития авторитета и познавательной активности, которые являются логическим продолжением потребностей, при этом потребность активизирует и стимулирует развития способностей не непосредственно, а через побуждение и мотивы; шестой элемент комплекса – целеполагание определяет способ и характер всех ее действий, методов и приемов развития авторитета; седьмой элемент комплекса осуществляет регуляцию и объективацию в профессиональном поступке – являются центральными во всем процессе совершенствования и развития авторитета личности; восьмой элемент комплекса предусматривает оценку результатов процесса формирования авторитета личности преподавателя в процессе профессионального совершенствования.

На пятом этапе программы происходит анализ проявления формирования авторитета, оформления информационного потока и решение (модель), понятное самому себе и другим.

Таким образом, комплексно-целевая программа, выступая как компонент формирования авторитета личности преподавателя в профессиональной деятельности, представляет собой целостное явление, состоящее, из структурно-функциональных элементов и органически, вписывается в педагогическую деятельность.

На основании результатов теоретического анализа и профессиональной деятельности нами были выявлены и экспериментально подтверждены четыре уровня формирования авторитета личности преподавателя в профессиональной деятельности: 1 – низкий, 2 – средний, 3 – выше среднего, 4 – высокий, при этом в соответствии с таксономическим анализом выделения уровней в предлагаемой программе оцениваются по пятибалльной шкале.

Представленные уровни формирования авторитета легли в основу методики, диагностики и прогнозирования указанного процесса. Выделенные нами четыре уровня формирования авторитета вполне соответствовали задаче классифицировать по степени зрелости исследуемые группы преподавателей в

профессиональной деятельности. Эти уровни позволили в достаточной степени дифференцировать личностные характеристики преподавателей высшего учебного заведения.

Выводы. Эффективное выполнение задач, возложенных на высшие учебные заведения, возможно лишь в том случае, когда преподаватели обладают необходимыми качествами, могут успешно исполнять свои функциональные обязанности. Профессиональное мастерство преподавателей высшего учебного заведения является результатом длительной, многосторонней организаторской работы, направленной на приобретение ими необходимых для практической работы знаний и навыков и, прежде всего - умения подойти творчески к решению профессионально-педагогических задач.

Литература:

1. Попова Н.В. Индивидуально-психологические особенности развития творческой активности личности преподавателя при реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании // Экономика Профессия Бизнес. - 2018. - № 1. - С. 50-54.
2. Попова Н.В., Баянкина Д.Е. Социально-педагогические условия творческого становления личности преподавателя при реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании // Проблемы современного педагогического образования. - 2018. - № 59-4. - С. 149-153.
3. Попова Н.В., Киселева Ю.В. Профессионально-педагогическая культура преподавателя вуза // Мир науки, культуры, образования. - 2010. - № 5(24). - С. 206-208.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Попова Наталья Владимировна
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул);
кандидат педагогических наук, доцент Баянкин Олег Васильевич
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул);
кандидат педагогических наук, доцент Шадрин Анатолий Николаевич
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

САМООПРЕДЕЛЕНИЕ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫЙ ФАКТОР ПЕДАГОГА СФЕРЫ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В КОНТЕКСТЕ ЕГО НЕПРЕРЫВНОГО САМООБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Представленный в статье материал – это теоретический анализ и практический опыт формирования самоопределения как профессионально значимый фактор педагога сферы физической культуры в контексте его непрерывного самообразования. Анализируются выявленные основные факторы, влияющие на формирование физической культуры будущего педагога. В работе отмечено, что в гностической деятельности студенты овладевают способностью реализовать объективные возможности, заложенные в физической культуре и спорте для самоусовершенствования личности, умением анализировать физическое развитие и подготовленность студентов и предусматривать использование средств физической культуры и спорта в целях всестороннего гармонического развития личности.

Ключевые слова: самоопределение, самообразование, физическое воспитание, профессионально-педагогическая деятельность.

Annotation. The material presented in article is a theoretical analysis and practical experience of formation of self-determination as professionally significant factor of the teacher of the sphere of physical culture in the context of his continuous self-education. The revealed major factors influencing formation of physical culture of future teacher are analyzed. In work it is noted that in Gnostic activity students seize ability to realize the objective opportunities put in physical culture and sport for self-improvement of the personality, ability to analyze physical development and readiness of students and to provide use of means of physical culture and sport for all-round harmonious development of the personality.

Keywords: self-determination, self-education, physical training, professional and pedagogical activity.

Введение. Экономика, политика, развитие науки и следующей за ней технологии, состояние общества в целом определяют условия, в которых совершенствуется профессиональное самоопределение человека. Воздействие оказывают демографические процессы, состояние системы образования, ценностные ориентации в обществе, массовые коммуникации.

Разнообразность и неоднозначность упомянутого, при сложной гамме профессиональных склонностей, предпочтений, социальных устремлений обуславливает адаптацию молодежи к изменяющимся условиям ее профессионального самоопределения и порождает противоречивость и вероятность возникновения конфликтов относительно динамики процессов, связанных с профессиональным самоопределением.

Ценностные ориентации и поведение молодежи при завершении общего физкультурного образования определяют выбор содержания и организационные формы педагогического процесса. Анализ совокупности возможностей, предоставляемых обществом, намерений выпускников общеобразовательной школы и их способности к реализации имеющихся склонностей позволяет сформировать значимые параметры для выбора профессии сферы физической культуры.

В последнее время появляются свидетельства того, что престиж образования, понимание его роли для личности начинают восстанавливаться на фоне ориентации на материальный достаток. Физкультурное образование формирует отношение человека, как к своему, так и здоровью других, и умение управлять его состоянием. Это положение усиливается по значимости тем, что профессиональное физкультурное образование находит востребованность в различных социальных институтах общества, а также индивидуальных запросах граждан и обеспечивает условия, востребованность самоопределения участников образовательного процесса в соответствии с любым видом их трудовой деятельности, возраста, обеспечивая успешность жизнедеятельности.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является раскрытие теоретического и практического вопроса формирования самоопределения как профессионально значимого фактора педагога сферы физической культуры в контексте его непрерывного самообразования. Выявление основных факторов влияющих на формирование физической культуры будущего педагога.

Изложение основного материала статьи. Самоопределение как профессионально значимый фактор педагога сферы физической культуры в контексте его непрерывного самообразования имеет отличительную значимость в связи с выбором профессиональной деятельности, психофизиологическими особенностями возраста, сформированностью мировоззрения. Указанное позволяет создавать адекватные условия, отбирать формы и содержание, способствующие формированию личной физической культуры в соответствии с дальнейшим образованием будущего педагога или с каким-либо другим видом деятельности.

Изложенные положения легли в основу организации исследовательской работы с будущими педагогами института физической культуры и спорта, где в процессе физкультурного образования используется система разнообразных организационных форм учебно-воспитательного процесса, включающая дисциплину физической культуры, физкультурно-оздоровительные праздники, спортивные соревнования, индивидуально-групповые занятия, спортивно-физкультурные секции, олимпиаду. Проведение названных форм осуществляется с использованием активных методов обучения, направленных на создание максимальных условий для развития личности педагога, для формирования положительной мотивации к физической культуре и удовлетворения своих потребностей, для закрепления положительных результатов в разнообразной двигательной деятельности. Содержание физкультурного образования согласуется с требованиями государственного стандарта в части базового компонента института физической культуры и спорта.

Первым фактором, влияющим на формирование физической культуры будущего педагога, является успешное формирование профессиональной направленности обучения и воспитания студентов, имеющих прямое или косвенное отношение к процессу становления личности педагога. Для его успешного осуществления, большое значение имеет личная убежденность студентов в положительной роли занятий физической культурой и спортом для укрепления здоровья, физического развития, подготовленности и повышения работоспособности. Такой подготовке может способствовать содержательная вводная лекции по физическому воспитанию, а также материал курса «Введение в специальность». Однако нельзя полагать, что психологическую подготовку можно решить одной или двумя лекциями, хотя в них и будут изложены перспективы обучения и воспитания студентов института физической культуры и спорта. Большую роль играет умелое проведение разнообразных массовых физкультурных и спортивных мероприятий, агитация и пропаганда физической культуры и спорта, умелая демонстрация достижений спорта в вузе. Хорошо зарекомендовала себя «Неделя спорта и здоровья», проводимая для студентов I курса в начале учебного года, и пропагандирующая физическую культуру и спорт. В организации этого мероприятия принимают участие широкая общественность университета. Ярко демонстрируются достижения вуза в спорте, организуются лекции и беседы, просмотр спортивных кинофильмов, встречи с лучшими спортсменами – студентами, успешно сочетающими учебу с занятиями спортом, выпускниками, учителями школ. Перед первокурсниками выступают студенты, члены сборных команд города, края. Преподаватели дают консультации и помогают в выборе вида спорта, в котором будут совершенствоваться студенты.

Вторым важным фактором, влияющим на формирование физической культуры будущего педагога, является воспитание положительного отношения к регулярным занятиям физическими упражнениями. Отношения в функционально-динамической структуре личности занимают видное место. Они складываются и формируются на протяжении всей жизни и деятельности человека и оказывают непосредственное влияние на внутренние (субъективные) условия развития активности личности, формирование ее свойств, поведения и действия как сознательного субъекта. Доминирующие отношения и интересы определяют степень активности человека в известном направлении.

Изучение отношения студентов к занятиям по физическому воспитанию показало что, в Алтайский государственный педагогический университет поступает 24% молодежи с недостаточно сформированным отношением к физической культуре и спорту. С «положительным» отношением поступает 76%, однако лишь у 11% из них она ярко выражена, у других – замаскировано. За четыре года академических занятий по физическому воспитанию наблюдается незначительный сдвиг в отношениях. Наиболее выражен он на 1 курсе и менее заметен на 4 курсе. К моменту окончания обязательных занятий на 4 курсе остается около 14% студентов, негативно выражающих отношение к физическому воспитанию, не убежденных в его положительной роли для формирования личности, для будущей педагогической деятельности. После прекращения учебных занятий по физическому воспитанию уровень отношения снижается до исходного к моменту поступления в университет.

Если учесть, что интерес к занятиям физическими упражнениями - есть активная и целеустремленная направленность сознания, чувств и действий будущего педагога на приобретение знаний, двигательных умений и навыков, то можно утверждать, что содержание, формы и методы работы по физическому воспитанию еще не удовлетворяют значительную часть студентов института физической культуры и спорта [3].

Недостаточный интерес к занятиям в дальнейшем вызывает у студентов равнодушное отношение к физической культуре.

По денным нашего исследования в ответах студентов редко встречаются желание и стремление применять средства физической культуры в будущей педагогической работе. Недостатки позитивного отношения студентов к физическому воспитанию объясняются в некоторой степени изъянами в содержании, формах, методах организации преподавания; в образовательной и профессиональной направленности обучения и воспитания [2].

Нами установлено, что студенты хотя и представляют в общих чертах роль физической культуры и спорта во всестороннем развитии личности, однако не убеждены в объективных возможностях, которые заключены в них. Так, на вопрос о влиянии занятий физической культуры и спорта на физическое развитие, подготовленность, состояние здоровья более 90% студентов высказали лишь общее субъективное суждение - улучшает аппетит, настроение.

В опытно – экспериментальной работе мы попытались отводить значительное место самоконтролю студентов за функциональным состоянием организма, антропометрическим и физиометрическим показателям. Такая работа способствует формированию личной убежденности каждого студента в объективных возможностях физической культуры и спорта. Четко организованный медицинский осмотр и контрольные испытания для оценки физического развития и физической подготовленности также служат хорошим методом убеждения.

Отношение к занятиям по физическому воспитанию связано с мотивами деятельности студентов. Управлять действиями будущих педагогов института физической культуры и спорта можно только тогда, когда преподаватель вызовет у них определенные побуждения, мотивы [1].

Изучение мотивов студентов 1- 4 курсов Алтайского государственного педагогического университета показало, что они различны. В ответах 3.5% студентов отмечается значимость оздоровительно-гигиенической направленности физического воспитания, у 8% выделяется спортивная направленность, у 12% подчеркивается методико-педагогическая (образовательная) направленность; в ответах 45% указывается сочетание оздоровительно-гигиенической, спортивной и методика - педагогической направленности.

Эти данные свидетельствуют о том, что содержание и направленность занятий по физическому воспитанию Алтайского государственного педагогического университета в представлениях студентов преимущественно должно отражать 3 взаимосвязанных направления: оздоровительно – гигиеническое, методическое, и спортивное. Результаты опроса студентов позволили выяснить, что 62% из них ориентированно в занятиях физическим воспитанием на улучшение здоровья и работоспособности; 52% - на подготовку к предстоящей педагогической (воспитательной) работе; 32% - на подготовку к туристско-оздоровительной работе; 37% - на проведение подвижных и спортивных игр со студентами.

Мотивы деятельности студентов за период обучения в вузе в процессе физического воспитания неравнозначны и динамичны, что обусловлено рядом объективных и субъективных причин. Наиболее сильным и устойчивым является мотив сочетания оздоровительной, спортивной и методической направленности.

Потребность в занятиях физической культурой и спортом формируется с детского возраста, а в вузе преподаватели имеют дело с молодыми людьми, у которых сложились личные взгляды, убеждения, привычки. Среди них нередко встречаются студенты, у которых отсутствует культура личной гигиены и учебного труда, лица со слабой волей.

Занятия физической культурой и спортом требуют определенной организованности и проявления силы воли, привычки. Поэтому в опытно – экспериментальной работе мы молодым преподавателям физического воспитания рекомендовали, особенно в начальный период занятий студентов, проводить большую организационную и воспитательную работу. С этой целью все занятия по физическому воспитанию, проводимые в режиме дня, а также дополнительные внеурочные занятия, туристские походы, прогулки и поэтому должны носить четко организованный, продуманный, воспитательный характер.

Воспитание потребности в занятиях физической культурой и спортом может характеризовать ситуация, при которой студенты не ограничиваются обязательными учебными занятиями, а используют ее средства по личному побуждению систематически, применяют физическую культуру в быту. Решению той задами отвечает организация таких форм занятии, которые дополняют учебные занятия по физическому воспитанию (утренняя зарядка, в том числе специализированная, дополнительные, самостоятельные занятия).

Следующим важным направлением в педагогической подготовке студентов является формирование методических знаний, умений и навыков.

За 4-5 летний период обучения в Алтайском государственном педагогическом университете студенты успешно овладевают основными компонентами преподавательской деятельности.

В конструктивной деятельности это выражается в умении правильно планировать проведение оздоровительных, массовых, физкультурных и спортивных мероприятий, внедрять в быт студентов санитарно гигиенические нормы, изучать и воспитывать нравственные черты личности студентов средствами физической культуры.

Формирование конструктивных умений следует начинать с I курса. Освоение всех общеразвивающих, подготовительных и специальных упражнений в процессе практических занятий необходимо планировать сквозь призму подготовки к будущей преподавательской деятельности.

На втором курсе обучения, во время подготовки к организации и проведению туристского похода студентам предоставляется возможность принять участие в совместном составлении плана туристского похода. После лекции «Физическая культура и спорт в режиме труда и отдыха», где были раскрыты значение, особенности, методика составления комплексов утренней гигиенической и вводной гимнастики, физкультпауз, студенты составляют комплексы индивидуальной утренней гигиенической гимнастики. Преподаватели оценивают правильность подбора и составления упражнений, дозировку, терминологию записи.

На третьем курсе обучения студенты знакомятся с методикой планирования, организации и проведения подвижных игр. От них требуется умение правильно подобрать и спланировать игру. В период общественно-педагогической практики студенты закрепляют свои умения в процессе проведения занятия. На четвертом курсе студенты составляют планы проведения массовых мероприятий со студентами в оздоровительно-спортивном лагере.

В практических занятиях со сверстниками при проведении инструкторско-методической работы по закреплению полученных знаний способствует практика в спортивных лагерях.

Выводы. Таким образом, в гностической деятельности студенты овладевают способностью реализовать объективные возможности, заложенные в физической культуре и спорте для самоусовершенствования личности, умением анализировать физическое развитие и подготовленность студентов и предусматривать использование средств физической культуры и спорта в целях всестороннего гармонического развития личности.

Литература:

1. Попова Н.В. Индивидуально-психологические особенности развития творческой активности личности преподавателя при реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании // Экономика Профессия Бизнес. - 2018. - № 1. - С. 50-54.

2. Попова Н.В. Значение профессионально-личностных качеств преподавателя в процессе первоначальной физической подготовки студентов // Вестник Алтайской академии экономики и права. - 2010. - № 3 (16). - С. 114-116.

3. Попова Н.В., Баянкина Д.Е. Социально-педагогические условия творческого становления личности преподавателя при реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании // Проблемы современного педагогического образования. - 2018. - № 59-4. - С. 149-153.

УДК 378
кандидат педагогических наук, доцент Попова Наталья Владимировна
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул);
кандидат педагогических наук, доцент Баянкин Олег Васильевич
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул);
кандидат медицинских наук, профессор Киспаев Тохтар Атамбаевич
Карагандинский государственный университет имени Е. А. Букетова (г. Караганда)

ИНТЕГРАЛЬНАЯ ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ КАК ФАКТОР АЛГОРИТМИЧЕСКОГО АНАЛИЗА СОСТАВЛЯЮЩИХ УЧЕБНОГО ТРУДА И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Представленный в статье материал – это теоретический анализ и практический опыт использования оценочной технологии в системе образования. Анализируется специфика деятельности студентов института физической культуры и спорта, в рамках влияния факторных изменений в процессе использования балльно-рейтинговой системы обучения. Выявлена интегральная оценка эффективности обучения студентов института физической культуры и спорта. В работе отмечено, что интегральная оценка как фактор алгоритмического анализа составляющих учебного труда и интеллектуальной деятельности студентов института физической культуры и спорта является эффективным средством в процессе обучения.
Ключевые слова: балльно-рейтинговая система, оценочная технология, деятельность, интегральная оценка.
Annotation. The material presented in article is a theoretical analysis and practical experience of use of estimated technology in an education system. Specifics of activity of students of institute of physical culture and sport, within influence of factorial changes in process of use of ball and rating system of training are analyzed. The integrated assessment of learning efficiency of students of institute of physical culture and sport is revealed. In work it is noted that the integrated assessment as a factor of the algorithmic analysis of components of educational work and intellectual activity of students of institute of physical culture and sport is an effective remedy in the course of training.
Keywords: ball and rating system, estimated technology, activity, integrated assessment.

Введение. В связи с общевузовской политикой снижения числа аудиторных занятий (лекций, семинаров и практик) и увеличения количества времени отведенного на самостоятельную работу студентов, возникла острая необходимость изменения системы преподавания предметов и контроля качества их освоения со стороны студентов. Традиционной формы контроля знаний по предмету в виде одного экзамена или зачета становится недостаточно – требуется разработка и введение новой системы, которая позволяла бы оценить освоение изученной дисциплины в целом по многим интегральным показателям. Оценивание – важнейшая чувствительная часть процесса обучения. На нем сильно сказывается влияние разнообразных педагогических и культурных традиций многообразных образовательных систем [7].

Основной ее целью является определение уровня качества и успешности освоения студентом учебных дисциплин через балльные оценки и рейтинги с измеряемой в зачетных единицах трудоемкостью каждой дисциплины и в целом образовательной программы. Она также позволяет активизировать учебную и внеучебную (самостоятельную) работу студентов.

Формулировка цели статьи. Не останавливаясь на подробной характеристике теории балльно-рейтинговой системы и пользуясь рамками данной статьи, мы хотим обсудить возможность использования предлагаемой нами оценочной технологии.

Изложение основного материала статьи. Данная система создавалась в процессе делегирования нам такой возможности со стороны руководства вуза, на основе локальных нормативных актов. Тщательный анализ документов дает основание считать их фундаментальной основой для дальнейшей разработки отдельных действий, компонентов, операций системы оценивания.

В своем поиске ее составляющих мы стремились учесть специфику деятельности студентов факультета физической культуры, которая обусловлена следующими факторами: участием студентов-спортсменов в соревнованиях и как следствие их отсутствие, в этот период, на академических занятиях в вузе; участием студентов-спортсменов в тренировочном процессе, а также учебно-тренировочных и предсоревновательных сборах, и как следствие довольно частое и продолжительное отсутствие их на академических занятиях в вузе; спецификой организации учебных занятий проводимых как в аудиториях, так и в спортивных залах, на открытых спортивных площадках города, в природной зоне: в лесу, в поле, на водоемах [4].

Измерением учебного труда и интеллектуальной деятельности в педагогическом процессе занималось большое число исследователей [5]. Педагогические аспекты рассматривали Ю. К. Бабанский, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, А. М. Новиков, В. М. Полонский и многие другие.

К настоящему времени предложены и тщательно описаны разнообразные измерительные шкалы. В системе образования особый интерес представляют научные разработки К. Гаусса, Е. С. Харрингтона, Б. Руппа и др. (шкала нормального распределения, шкала интервалов и порядка, шкала оценок, вербально-числовая шкала, шкала разностей) [1]. Этих авторов по праву можно назвать классиками теории оценивания. Именно их идеи послужили для нас своеобразным катализатором при поиске вектора в построении интегральной оценки достижений учебной деятельности студентов. Первое, что необходимо было сделать – это определить, какие составляющие интегральную оценку учебного труда и интеллектуальной деятельности студентов будут убедительными для лиц принимающих решение.

Понятие деятельности мы понимаем из осмысления ее структуры А. Н. Леонтьевым [3]. Деятельность состоит из отдельных действий, а действия – из отдельных операций, и, наконец, они, в своей технологической составляющей, предполагают наличие показателей. Совокупность показателей позволяет определить степень соответствия чего-либо. Это и является конкретным критерием: «обучен-необучен», «эффективен-неэффективен». Например, критерием здоровья является отсутствие заболеваний, а составляющими его показателями будут кровяное давление, ЧСС, температура тела и т.д.

В контексте нашей проблемы набранное студентом количество баллов, по 100-бальной шкале, характеризует эффективность освоения им учебных единиц предмета, и усвоение информации из условных блоков «запоминание и понимание». Последующий перевод из 100-бальной системы в традиционную 5-бальную должен обеспечивать возможность характеристики показателя качества учебного труда.

Оценка успеваемости студентов в рамках балльно-рейтинговой системы осуществляется в ходе текущего, рубежного и промежуточного контроля.

Исходя из выше изложенного, необходимо выделить критерии экспертизы на всех этапах обучения. Их должно быть мало и они должны быть достаточно простыми для применения. Этот вывод может показаться парадоксальным, ведь каждому педагогу хочется учитывать всю мозаику реперов составляющих систему контроля реализации образовательного процесса. Судя по всему, педагогу потребуется переосмысление ценностного дифференциала составляющего понятие «обученность». Для этого педагог, он же, по сути, - эксперт, должен приобрести следующие характеристики:

- полиреактивность на широкий спектр воспринимаемых ситуаций. Это значит, что педагогу нужно решить, что может и должно быть оценено на учебных занятиях: действие, результат, попытка, ответ, знание и т.д., у каждого предметника свой набор, который ни кем не ограничен – это и есть текущий контроль;
- профессиональную компетентность, обеспечивающую реалистичность получения студентом положительной оценки на рубежном контроле. Для этого оцениваемый фрагмент должен быть небольшим, очень конкретным, важным, а не второстепенным и это полностью зависит от умения педагога препарировать материал и его желания обеспечить необходимый уровень успеваемости по предмету;
- готовность к проведению неформальной, тщательно подготовленной верификации – проверка на полноту и надежность знаний (предусмотрено учебным (рабочим учебным) планом и проводится в форме экзамена, дифференцированного зачета или просто зачета по учебной дисциплине), что и отражает промежуточный контроль;
- постоянное осознание и учет факта взаимного влияния текущих, рубежных и промежуточных оценок, их взаимосвязи при вычислении интегральной составляющей. Следовательно, должны быть обеспечены необходимые меры для того, чтобы студенты имели возможность получения оценок по каждому из 3 видов учета-контроля.

Считаем целесообразным внести уточнения в понятийно-терминологический аппарат. В дальнейшем это позволит легче представить универсальность предлагаемого нами критерия интегральной оценки. Речь идет о выделении всего трех оценочных критериев:

1) - Хтек – текущая успеваемость на занятиях (полетные опросы, оценка за действие, за решение, за информированность и т.д.). Студентам может быть выставлено неравное количество оценок, но каждый должен по возможности иметь хотя бы одну. Если текущих оценок оказывается слишком много можно применить метод усреднения. В случае, когда студент по какой-либо причине не имеет текущей успеваемости, но долю занятий посетил, он получает «2», если занятия не посещал и не осуществил самостоятельную работу по предмету, то получает «0». Допустим, студент работал самостоятельно, однако осуществить текущий контроль со стороны педагога не было возможным, справедливо проставляем «0»;

2) - Хруб – оценка за рубежный контроль, аттестацию. Их может быть несколько, либо они могут быть усреднены, важно, чтобы у каждого студента количество таких оценок было равным. Если студент не сдавал оцениваемый фрагмент, он получит «0»;

3) - Хпром – промежуточная оценка за экзамен или дифференцированный зачет. Ее наличие обязательно, т.к. предусмотрено учебным (рабочим учебным) планом.

В свою очередь, необходимо внести приоритеты критерия справедливости:

1. В педагогической науке присутствует закономерность - «единство обучения, воспитания и развития личности». Следовательно, если мы обучаем студента, то он одновременно воспитывается и развивается. Пропустил много занятий, неважно по каким причинам, значит, имеет *«пробел»* в образовании.
2. При успешной сдаче экзамена или дифференцированного зачета, но не имея Хтек, либо Хруб, студент не сможет набрать необходимого количества баллов для получения оценки - «отлично». Это справедливо, т.к. он имеет *«пробел»* в образовании.
3. Студент должен иметь возможность и право отработать отсутствующие Хтек и Хруб, и получить желаемую оценку.
4. В соответствие с существующими положениями о высшей школе, студент имеет право на повторную сдачу экзамена.

Критерием интегральной оценки эффективности обучения выступает специально предлагаемая нами формула эффективности обучения, которая определяется как отношение суммы произведений числовых эквивалентов буквенных оценок и весовых коэффициентов контроля по дисциплине к сумме учтенных весовых коэффициентов:

где,

- Хтек – текущая успеваемость на занятиях;
- Хруб – оценка за рубежный контроль, аттестацию;
- Хпром – промежуточная оценка за экзамен или дифференцированный зачет.

Приведенные в формуле весовые коэффициенты балансируют итог расчета настолько, что даже небольшие усилия студента обеспечивают ему баллы эффективности. Однако показатель качества обученности останется низким.

Показатель эффективности будет получен в 100-балльной системе. Для перевода его в оценочный критерий качества обученности необходимо будет воспользоваться шкалой интервалов рекомендованной

$$ИОЭО = \frac{\left(X_{тек} \times 1\right) + \left(X_{руб} \times 2\right) + \left(X_{пром} \times 3\right)}{3} \times 10,$$

вузом.

В практике использования данной системы возможных вариантов расчета будет множества. В связи с этим, для облегчения работы можно будет сформировать универсальную переводную таблицу, предварительно осуществив доскональный расчет.

Таблица 1

Расчет интегральной оценки эффективности обучения

Вариант полученных оценки			Сумма баллов по формуле	Перевод баллов		
Хтек	Хруб	Хпром		Оценка	Зачет	Дифференцированный зачет
«0	«2	«5	63,3	3 (удовлетворительно)	зачет	3 (зачтено)
«5	«4	«0	43,3	2 (неудовлетворительно)	незачет	2 (не зачтено)
«5	«4	«3	73,3	4 (хорошо)	зачет	4 (зачтено)
«3	«3	«5	80,0	4 (хорошо)	зачет	4 (зачтено)
4	4	5	90,0	5 (отлично)	зачет	5 (зачтено)
«5	«5	«5	100	5 (отлично)	зачет	5 (зачтено)
«5	«4	«3	73,3	4 (хорошо)	зачет	4 (зачтено)

Приведенные примеры свидетельствуют о том, что предлагаемая система оценивания исключает возможность появления «дутых» отличников. Полностью реализуется принцип справедливости: «Каждому по труду».

Хотелось бы обратить внимание на то, что на основе предложенной системы можно выявить и общий средний показатель успеваемости (ОСПУ) студентов с учетом системы зачетных единиц в течение всего периода обучения в вузе.

Вычисление ОСПУ студента определяется как отношение суммы произведений числовых эквивалентов буквенных оценок и зачетных единиц изученных дисциплин к сумме учтенных зачетных единиц по совокупности изученных дисциплин:

где,

- О1, О2,…Оn – числовые эквиваленты полученных студентом оценок по дисциплинам учебного плана;
- К1, К2,…Кn – зачетные единицы (кредиты) соответствующих дисциплин по учебному (рабочему учебному) плану.

Таким образом, ОСПУ в течение всех лет обучения студента можно подсчитывать по семестрам с нарастающим итогом. ОСПУ, накопленный за весь срок обучения, является показателем успешности освоения студентом образовательной программы.

$$ОСПУ = \frac{O_1K_1 + O_2K_2 + ... + O_nK_n}{K_1 + K_2 + ...K_n}$$

Обращаем внимание, что для объективности принятия шкалы перевода в баллы можно использовать и другие общепризнанные шкалы. Например, в качестве основной шкалы для придания субъективным показателям, заданным в вербальном (словесном) выражении, количественного значения используется шкала Е. С. Харрингтона [6] (таблица 2).

Таблица 2

Шкала Харрингтона

№ п.п.	Наименование градации шкалы	Числовое значение
1.	Высокий уровень	0,80-1,00
2.	Уровень выше среднего	0,64-0,80
3.	Средний уровень	0,37-0,64
4.	Уровень ниже среднего	0,20-0,37
5.	Низкий уровень	0,00-0,20

Использование вербальных шкал оценки связано с тем, что по ряду показателей организационной структуры оценка не может быть произведена непосредственно в численном виде. Численные значения придаются таким оценкам с помощью шкалы Харрингтона, позволяющей оценивать степень выраженности критериального свойства. Приведенные в таблице числовые значения получены на основе статистического анализа большого массива данных, благодаря чему шкала Харрингтона имеет универсальное применение и может в соответствии с модификацией (например, в виде шкалы баллов) использоваться для оценки различных показателей качественного характера.

На наш взгляд, в качестве пилотного проекта используемая нами шкала перевода баллов в оценки имеет право на существование. Вместе с тем, нельзя останавливаться на достигнутом уровне. Необходимо учитывать в своей деятельности направленность на современное образовательное пространство и существующие утвержденные международные шкалы. Надо сделать систему оценивания гибкой, прозрачной, чтобы обеспечить точный перенос оценок из одной системы в другую при применении для мобильных студентов и выпускников. Необходимо обратить внимание на перевод балльной оценки освоения дисциплины по утвержденным шкалам в международную (ECTS) буквенную оценку и ее национальный числовой эквивалент.

В ECTS при определении оценок отталкиваются от норм. Система ECTS изначально делит студентов между группами «зачтено», «не зачтено», а затем оценивает работу этих двух групп по отдельности. Составляется список всех успешно сдавших экзамен (дифференцированный зачет) студентов, причем студенты располагаются в порядке убывания набранных баллов (оценок). Затем этот список делится на пять

групп: A – 10% лучших студентов; B – следующие 25%; C – следующие 30%; D – следующие 25%; E – оставшиеся 10%. Те, кто не смог выполнить работу на «зачтено», делятся на две подгруппы: FX (не зачтено – необходимо еще поработать для получения оценки) и F (не зачтено – необходима серьезная работа). Это позволяет дифференцировать студентов, на тех которые почти сдали и тех, которые абсолютно не обладают необходимыми знаниями и навыками [2].

Приведем возможный вариант перевода баллов в международные буквенные оценки и их числовые эквиваленты, в соответствии со шкалой АлтГПУ (таблица 3). Из приведенной таблицы видно, что необходимо провести дополнительную работу по градации интервалов в соответствии с буквенными обозначениями оценки по шкале ECTS.

Таблица 3

Возможная шкала перевода баллов в международные буквенные оценки и их числовые эквиваленты, в соответствии со шкалой АлтГПУ

Оценка по шкале ECTS		**Оценка по шкале АлтГПУ**		
Буквенное обозначение	**Объяснение**	**Сумма баллов**	**Числовой и вербальный эквивалент**	**Зачет \ незачет**
A	Отлично (выдающиеся успехи с незначительными ошибками)	85-100	5 (отлично)	Зачет
B	Очень хорошо (выше среднего уровня с некоторым количеством ошибок)	70-84	4 (хорошо)	
C	Хорошо (в целом правильное выполнение с определенным количеством существенных ошибок)		4 (хорошо)	
D	Удовлетворительно (старательно, но с серьезными недостатками)	50-69	3 (удовлетворительно)	
E	Достаточно (выполнение удовлетворяет минимальные критерии)		3 (удовлетворительно)	
Fx	Неудовлетворительно (с возможностью повторной сдачи)	0 – 49	2 (неудовлетворительно)	Незачет
F	Неудовлетворительно (с обязательным повторным курсом)		2 (неудовлетворительно)	

Выводы. Вместе с тем, к 2003 году в Европе две трети вузов пользовались ECTS для переноса зачетных единиц. Отмечается, что «базовые элементы и принципы ECTS кажутся достаточно простыми, но их применение к исключительно разнородным европейским системам высшего образования отягощено многочисленными и разнообразными проблемами». Таким образом, нам необходимо учесть опыт европейских государств и минимизировать те проблемы, с которыми они столкнулись.

Литература:

1. Глас Дж., Стенли Д. Статистические методы в педагогике и психологии; пер. с англ. – М.: Прогресс, 1976. – 495 с.
2. Карран Т. Общеевропейские шкалы оценок: опыт национальных систем и ECTS // Высшее образование в Европе. – 2005. – Т. XXIX. – № 1.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
4. Попова Н.В. Модульно-рейтинговая технология обучения бакалавров института физической культуры и спорта // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. - 2018. - № 2. - С. 65-70.
5. Попова Н.В. Использование оценочной технологии обучения в процессе подготовки специалистов педагогического вуза // Проблемы современного педагогического образования. - 2018. - № 59-1. - С. 293-296.
6. Ременников В. В. Разработка управленческого решения. – М.: ЮНИТИ-ДАТА, 2001. – 140 с.
7. Шадрин А.Н., Баянкин О.В., Попова Н.В. Использование инновационных технологий в компетентностно-ориентированном обучении студентов института физической культуры и спорта. // Мир науки, культуры, образования. – 2015. № 3 (52). – С. 129-131.

УДК 37.036.5
старший преподаватель кафедры теории и методики
музыкально-эстетического воспитания Попова Светлана Владимировна
Омский государственный педагогический университет (г. Омск)

К ВОПРОСУ О СРАВНИТЕЛЬНОМ АНАЛИЗЕ ИНТЕРПРЕТАЦИЙ В ФОРТЕПИАННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Аннотация. Статья посвящена изучению содержания сравнительного анализа интерпретаций, обобщению способов использования данного метода в фортепианной педагогике. В статье указывается на возможность широкого применения метода сравнительного анализа интерпретаций — на занятиях по фортепиано, концертмейстерскому классу, истории фортепианного искусства, методике обучения игре на фортепиано. Рассматриваются некоторые особенности метода сравнительного анализа в классе концертмейстерского мастерства. В основе исследования лежит изучение научно-методической литературы, практический опыт сравнительного анализа интерпретаций, личный опыт работы в качестве преподавателя индивидуальных и групповых дисциплин. Автор раскрывает многообразие содержания данного метода, анализирует факторы, влияющие на исполнительскую трактовку музыкального произведения. В статье рассмотрены различные варианты использования метода сравнительного анализа интерпретаций в учебном процессе. Автором выявляются компоненты интерпретации, на которые может быть направлен сравнительный анализ. Статья содержит краткий сравнительный анализ интерпретаций следующих произведений - Морис Равель, «Игра воды» (исполнители - С. Рихтер и Э. Гилельс); Луи Клод Дакен, «Кукушка» (С. Рахманинов и В. Ландовска); П.И. Чайковский, «Сентиментальный вальс» (А. Гольденвейзер и Л. Дебарг). Автор обращает внимание на субъективность восприятия музыкальных произведений, на необходимость дифференцированного подхода про использовании данного метода в учебном процессе. В статье подчёркивается значение развивающих возможностей метода сравнительного анализа интерпретаций.
Ключевые слова: интерпретация, сравнительный анализ, фортепианная педагогика, исполнительский стиль, субъективность восприятия, концертмейстер.
Annotation. The article is devoted to the study of the content of comparative analysis of interpretations, generalization of ways of using this method in piano pedagogy. The article points to the possibility of wide application of the method of comparative analysis of interpretations — in the classroom on piano, concertmaster class, history of piano art, methods of learning to play the piano. Some features of the method of comparative analysis in the class of concertmaster's skill are considered. The research is based on the study of scientific and methodological literature, practical experience of comparative analysis of interpretations, personal experience as a teacher of individual and group disciplines. The author reveals the diversity of the content of this method, analyzes the factors influencing the performing interpretation of the musical work. The article discusses various options for using the method of comparative analysis of interpretations in the educational process. The author identifies the components of interpretation to which the comparative analysis can be directed. The article contains a brief comparative analysis of the interpretations of the following works - Maurice Ravel, "the Play of water" (performers - S. Richter and E. Gilels); Louis Claude Dacen, "Cuckoo" (S. Rachmaninoff and V. Landovsk); p. I. Tchaikovsky, "sentimental waltz" (Goldenweiser and L. Debarg). The author draws attention to the subjectivity of the perception of musical works, the need for a differentiated approach about the use of this method in the educational process. The article emphasizes the importance of developing capabilities of the method of comparative analysis of interpretations.
Keywords: interpretation, comparative analysis, piano pedagogy, performing style, subjectivity of perception, concertmaster.

Введение. Метод сравнительного анализа интерпретаций может с успехом использоваться на индивидуальных занятиях по фортепиано, а также быть включён в занятия по методике обучения игре на фортепиано, по концертмейстерскому мастерству, ансамблевому музицированию, истории фортепианного искусства. М.М. Берлянчик заостряет внимание на такой актуальной проблеме российской культуры как несформированность потребности в «систематическом общении с высокохудожественными созданиями музыкального творчества в совершенном исполнении» [3, с. 144] даже среди музыкально-образованных людей, указывая на важную причину сложившейся ситуации — недостаточную методологическую, теоретическую составляющую педагогики музыкального исполнительства. Включение метода сравнительного анализа интерпретаций в учебный процесс способствует развитию музыкального мышления, помогает в воспитании не только заинтересованного, но умеющего профессионально анализировать различные исполнительские трактовки музыканта. Метод сравнительного анализа интерпретаций несёт большие развивающие возможности - обогащает слуховой опыт, всесторонне развивает музыкальный слух, эмоциональность, тонкость, глубину восприятия музыки, художественный вкус, положительно влияет на мотивацию учащихся, воспитывает не только учащегося-исполнителя, но и грамотного, чуткого слушателя.

Цель исследования — теоретическое и практическое изучение метода сравнительного анализа интерпретаций, поиск и обобщение вариантов применения данного метода в фортепианном обучении. Методами исследования являются изучение и анализ научно-методической литературы, педагогическое наблюдение, анализ собственной педагогической работы в данном направлении.

Изложение основного материала статьи. Вопросы сравнительного анализа интерпретаций достаточно глубоко раскрыты в работах многих музыкантов-педагогов, исследователей — этой области уделяли особое внимание А. Алексеев, Л. Гинзург, Д. Рабинович, А. Полежаев и многие другие. В современной музыкальной педагогике интерпретация (лат. *interpretatio* – посредничество, истолкование, трактовка), рассматриваемая «как механизм посредничества между автором и исполнителем требует понимания замысла и проникновения в объективное содержание произведения» [2, с. 7]. А.Д. Алексеев указывает на следующие компоненты интерпретации — определение главной идеи, художественного смысла музыкального произведения; цельность исполнения, непрерывность развёртывания музыкальной мысли, особое внимание исполнителя ко всем деталям, изменениям в музыке; характер интонирования; динамика, тембр; художественное единство трактовки.

Если рассматривать художественное единство исполнения, то на него влияет индивидуальность исполнителя, а также жанр, стиль, образ музыкального произведения. Действительно, нельзя анализировать интерпретацию в отрыве от стилевой, жанровой принадлежности (фуга, сонатный цикл, программные циклы романтиков и т. п.). Так, *полифоническая сюита* может быть исполнена в строгом стиле, либо с элементами романтического стиля (свобода, импровизационность). Кроме того, встречаются отличия с точки зрения трактовки формы, ведь та или иная интерпретация одной из частей сюиты влияет и на драматургию полифонического цикла в целом. В *фуге* исполнители по-разному работают с многоголосием - здесь не только регистровые, динамические отличия, но и характер интонирования, используемого тембра, а также особенности исполнения голосов, окружающих главную тему [1]. Интересным и полезным для учащихся станет сравнение фуги до минор (И.С. Бах, ХТК, II том) в привычном фортепианном звучании с исполнением этого произведения вокальным коллективом (ансамбль старинной музыки «Узорика») [13]. Это углубит понимание полифонического изложения фуги, обогатит художественно-слуховые представления. Кроме того, известно, что многие пианисты-педагоги настоятельно советовали слушать вокальную музыку в качественном исполнении — это помогает научиться «петь» на фортепиано, добиться настоящего *legato* [6].

В практической работе по сравнительному анализу интерпретаций прежде всего можно предложить обратить внимание на эмоционально-образное содержание исполнения [4], а затем оценить и сравнить другие стороны искусства исполнителей, общие и отличительные моменты в интерпретации (выстраивание драматургии, характер звучания, техническое мастерство, исполнение мелодической линии и других составляющих фактуры произведения, выстраивание горизонтали и гармонической вертикали, артикуляцию, штрихи, фразировку, педализацию, метроритм, агогику и т. д.).

Часто исполнители используют различные агогические приёмы, художественно необходимые отклонения от темпа (цезуры, ускорения, замедления, ферматы, задержание на каком-либо звуке) — так «музыкальное высказывание уподобляется словесной речи посредством пунктуации» [5, с. 17].

Один из приёмов работы по сравнительному анализу — прослушивание интерпретаций поочерёдно, сконцентрировавшись на определённых компонентах [1]. Практически всегда интересна для учащихся и такая форма анализа — определить, какая концепция произведения, какой исполнитель им ближе в художественном отношении, а с чем они в трактовке не согласны, как бы хотели исполнить сами. В этом отношении надо учитывать фактор субъективности, творческий характер восприятия музыки. Часто студенты совершенно по-разному воспринимают одну и ту же интерпретацию произведения — так раскрывается творческий характер «самобытного понимания художественно-образной и интонационной содержательности» [3, с. 146]. Ведь восприятие музыкального произведения — это всегда соединение нескольких творческих энергий (синергия) — композитора, исполнителя и слушателя.

Ещё один вариант работы — сравнительный анализ с привлечением прослушивания произведения в ином инструментальном исполнении, что может глубже раскрыть стиль произведения, его тембральный колорит. Рассматривая исполнение знаменитой «Кукушки» (Луи Клод Дакен) С.В. Рахманиновым на фортепиано в сравнении с трактовкой Ванды Ландовской в клавесинном звучании, обратим внимание не только на тембр инструментов, но и на несколько различное истолкование художественного образа этой старинной миниатюры [12]. В игре С.В. Рахманинова ощущается лирико-поэтический подтекст, преобладает негромкая динамика, прозрачность звучания, больше тонких агогических нюансов, художественных отклонений от общего движения. Заметен специальный приём — оттяжка второй ноты звукоизобразительного «мотива кукушки». В. Ландовская использует все красочные возможности инструмента эпохи композитора — клавесина. Благодаря разным регистрам, тембрам, возникает ощущение оркестрового звучания. Пьеса звучит энергично, ярко, празднично, блестяще. «Мотив кукушки» уже не выделяется агогически — он своим специфическим тембром просвечивает сквозь музыкальную ткань.

Полезно подойти к работе и более углублённо — вначале всесторонне изучить произведение — его форму, стиль, композиторский замысел, а затем уже проанализировать, как раскрыты все эти стороны в различных трактовках [11]. Тогда будет возможен более детальный и предметный сравнительный анализ интерпретаций. К примеру, целесообразно прослушивать фугу по предварительно составленному плану (схеме), где наглядно изображено движение всех голосов (основной темы, противосложения), расположение интермедий, стретт и т.д.

Кроме того, не стоит забывать и о том, что на интерпретацию в значительной степени влияет музыкальная культура эпохи, стилистика композитора наряду с творческой индивидуальностью самого исполнителя. Так, в начале XX века исполнительскому стилю музыкантов часто были присущи свобода, импровизационность игры (А. Корто), позднее (В. Софроницкий) - стремление «к простоте, но не ради упрощения художественного смысла музыки, а с целью раскрытия всего того, что в ней связано с правдивым и многосторонним воплощением духовных богатств человека, мира его душевных переживаний» [1, с. 39]. Попытаемся раскрыть роль творческой индивидуальности исполнителя на примере интерпретации «Сентиментального вальса» П.И. Чайковского двумя замечательными пианистами — Александром Гольденвейзером (запись 1947 г.) и Люка Дебаргом (выступление на II туре конкурса им. П.И. Чайковского, 2015 г.) [13]. В исполнении выдающегося русского пианиста XX века А. Гольденвейзера явственно проступает мужественное начало, но зачастую уход на тихую звучность даёт ощущение душевного «разговора вполголоса». В целом вальс звучит достаточно подвижно, заметны контрастные динамические решения — яркие полнозвучные вторжения благородной танцевальности. Французский пианист, ставший открытием XV Международного конкурса им. П.И. Чайковского, Люка Дебарг, вносит в исполнение глубочайший лирический подтекст. Исполнитель находит такие искренние, тонкие психологические грани, что начисто лишает монотонности элементы повтора в этом произведении. Люка Дебарг играет вальс в более сдержанном темпе, динамические контрасты (за исключением эмоционального мелодического взлёта в конце произведения) несколько приглушены — вальс звучит как воспоминание, согревающее душу, с которым не хочется расставаться.

Немецкий педагог К. Мартинсен предлагал классифицировать исполнителей по трём основным типам — классический (точность, строгость метроритма, тщательная работа над нотным текстом, прозрачная, аккуратная педаль), романтический (яркость, красочность; некоторая обобщённость; неустойчивость, свобода метроритмической стороны исполнения; более насыщенная и свободная педаль; эмоциональная насыщенность, поэтичность высказывания), экспрессионистский (крупный план, масштаб, глубина трактовки). Однако такой подход очень условен, ведь в исполнении могут присутствовать черты всех этих

стилей в разных сочетаниях. Например, обращаясь к интерпретации произведения «Игра воды» Мориса Равеля в исполнении С. Рихтера и Э. Гилельса [12], мы сразу обратим внимание, насколько самобытны, индивидуальны их исполнительские решения, хотя исполнительский стиль этих пианистов и относят к одному стилю — экспрессионистскому (10). Оба пианиста блистательно изображают стихию воды, сам композитор выбрал такой поэтический эпиграф к произведению: «Бог речной, смеющийся – бог ласкающей его воды» (Анри де Ренье) [8, с. 25]. С. Рихтер играет созерцательно, спокойно, но с движением. Э. Гилельс исполняет произведение в более размеренном, сдержанном темпе, но вносит в свою трактовку большую эмоциональность и красочность благодаря часто встречающимся агогическим отклонениям, тембро-динамическим контрастам. У Рихтера — ровность, лёгкость, ажурные приглушённые переливы; на фоне таинственно журчащего «водного полотна» проступают лаконичные, тонко очерченные мотивы. Гилельс же создаёт яркую, полную жизни, нарядную, рельефную картину звучащей водной стихии.

Сравнительный анализ интерпретаций разучиваемых произведений поможет уточнить свой исполнительский замысел, пополнить копилку музыкальных представлений. Однако Г. Коган предостерегает от бездумного копирования, повторения даже академических, общепринятых исполнительских решений, настаивая на самостоятельном творческом поиске - «копии — не искусство» [6, с. 192]. Вместе с тем, правильный подход при изучении творчества выдающихся исполнителей может наоборот, помочь избежать стереотипов [9].

Что касается использования сравнительного анализа в классе концертмейстерского мастерства, то здесь мы обращаемся и к роли аккомпаниатора - характер исполнения вступления, заключения, линия развития в проигрышах, различные нюансы динамического баланса с вокальной партией и т. д. Так, в романсе «Мери» М.И. Глинки на стихи А.С. Пушкина в зависимости от тембра солиста меняется и звучность сопровождения, темп. К примеру, в трактовке И. Петрова (бас) романс звучит в достаточно сдержанном темпе, партия аккомпанемента (С. Стучевский) полнозвучная, насыщенная. Иное исполнительское решение - сопровождение несколько облегчённое, более подвижное (С. Мигай (баритон), концертмейстер В. Ульрих) [12].

Знаменитый пианист-педагог, концертмейстер В.Н. Чачава, рассуждая о роли стихотворного текста в вокальном произведении, упоминает ещё одну оригинальную форму работы — сравнение различных композиторских интерпретаций одного стихотворного текста (Испанский романс Н. Метнера и «Ночной зефир» А. Даргомыжского, созданные на стихи А.С. Пушкина) [7, с. 12].

Метод сравнительного анализа интерпретаций — это и взаимосвязь с другими областями музыкальной педагогики. Так, в процессе сравнительного анализа концертмейстерского мастерства, мы можем выйти на понимание стилистики вокального искусства разных времён и её отражение в партии сопровождения.

Выводы. Обобщая вышеизложенное, приведём возможные формы использования сравнительного анализа интерпретаций в фортепианном обучении:

1. прослушивание без нот, общий сравнительный анализ интерпретаций;
2. сравнительный анализ после предварительного теоретического анализа музыкального произведения, его стиля, формы и т. д. (работа с нотами);
3. сравнительный анализ, направленный на отдельные исполнительские стороны (темп, агогика, тембр и т.п.)
4. сравнительный анализ после (в процессе) разучивания произведения;
5. сравнительный анализ интерпретации произведения одним и тем же исполнителем в разные периоды концертной деятельности;
6. сравнительный анализ как способ изучения различных исполнительских стилей (занятия по дисциплине «История фортепианного искусства»);
7. музыкальная викторина. Возможное практическое задание: узнать исполнителя с обязательным логическим обоснованием своего ответа — так можно будет объективно оценить знания учащегося даже при ошибочном выборе;
8. просмотр видео-ресурсов, который в какой-то мере выявит отличительные черты исполнительских приёмов, манеры игры.

Итак, метод сравнительного анализа интерпретаций имеет широкий спектр применения в процессе фортепианного обучения, его использование требует внимательной, вдумчивой и творческой работы педагога, применения дифференцированного подхода, ведь содержание данного метода будет во многом зависеть от специализации обучающихся, уровня их музыкального развития и образования.

Литература:

1. Алексеев А.Д. Интерпретация музыкальных произведений (на основе анализа искусства выдающихся пианистов XX века): учебное пособие по курсу «История фортепианного искусства». М.: Москва, Гос. муз.-пед. ин-т им. Гнесиных, 1984. 92 с.
2. Байгушова А.Н. Формирование способностей к интепретации у музыкантов-исполнителей в ходе профессиональной подготовки в вузе: автореф. дис. ...канд. пед. наук. Самара, 2013. 19 с. Режим доступа URL: http://repo.ssau.ru/bitstream/Avtoreferaty/Formirovanie-sposobnostei-k-interpretacii-u-muzykantovispolnitelei-v-hode-professionalnoi-podgotovki-v-vuze (дата обращения 16.10.2018)
3. Берлянчик Б.Б. К проблеме интерпретации музыкального произведения / Художественное образование и наука № 4, 2017. с. 144-148 [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: http://hudozhestvennoe-obrazovanie-i-nauka.ru/ (дата обращения 18.10.2018)
4. Бошук Г.А. Сравнительный анализ интерпретаций как метод повышения мотивации обучающихся / Культурная жизнь Юга России: прошлое, настоящее, будущее, материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 50-летию КГИК (Краснодар, 21-22 апреля 2016 г.), с. 150-153. Режим доступа URL: http://elibrary.ru/item.asp?id=26119572 (дата обращения: 10.01.2018)
5. Дятлов Д.А. Исполнительская интерпретация фортепианной музыки: теория и практика: автореф. дис. ...д-ра. искусствоведения. М.: Ростов на дону, 2015. 27 с. Режим доступа URL: http://rostcons.ru/assets/ref-disser/2015/djatlov-ref.pdf (дата обращения: 18.04.2018)
6. Коган Г.М. Работа пианиста. М.: Классика-XXI, 2004. 204 с.
7. Концертмейстерское искусство. Теория, история, практика. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции. Казань, 19 ноября 2015 г. - Казань, 2016 г. - 252 с. Режим доступа URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=28353544 (дата обращения: 20.10.2018)

8. Невская О.В. Фортепианные произведения М. Равеля: музыка в диалоге с литературой: автореф. дис. ... канд. искусствоведения. Москва, 2007. 28 с. Режим доступа URL: https://new-disser.ru/_avtoreferats/01003316927.pdf (дата обращения 16.10.2018)
9. Смирнова М.В. В. Горовиц играет музыку С. Рахманинова: опыт сравнительного анализа интерпретаций / Вестник Академии Русского балета им. А.Я. Вагановой. 2015; (3): с. 246-250. Режим доступа URL: https://vaganov.elpub.ru/jour/article/view/111 (дата обращения 22.10.2018)
10. Цыпин Г.М. Музыкальное исполнительство. Исполнитель и техника: Учебник / Г.М. Цыпин. 2- изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2016. – 186 с. Режим доступа URL: https://www.litres.ru/gennadiy-moiseevich-cypin/muzykalnoe-ispolnitelstvo-ispolnitel-i-tehnika-2-e-izd-ispr-i-dop-uchebnik-19315938/?track=namebookavtori (дата обращения 17.10.2018)
11. Шекалов В.А. Сравнительный анализ различных исполнительских интерпретаций как метод музыкального воспитания. Режим доступа URL: http://art-education.narod.ru/Interpet.htm (дата обращения 18.04.2018)
12. Архив классической музыки Режим доступа URL: http://classic-online.ru/ru/production/3520 (дата обращения 22.10.2018)
13. «Россия-Культура» Режим доступа URL: http://tvkultura.ru/video/show/brand_id/62684/episode_id/1897659/ (дата обращения 16.10.2018)

Педагогика

УДК:378.2304.44

кандидат философских наук Потеряева Ольга Борисовна
Институт государственного управления и предпринимательства
Уральского федерального университета имени Первого Президента России Б. Н. Ельцина (г. Екатеринбург);
аспирант Дубровская Екатерина Аркадьевна
Уральский федеральный университет имени Первого Президента России Б. Н. Ельцина (г. Екатеринбург)

ИННОВАЦИОННЫЕ КОММУНИКАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТ РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛИТИКИ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению инновационных коммуникативных технологий, к которым автор статьи относит форсайт-технологии. Целью статьи является рассмотрение интегрирующего, инновационного и обучающего потенциала форсайт-технологий в образовании. Форсайт-технологии способствуют организации диалога стейкхолдеров системы образования. Такой диалог направлен во-первых, на согласование их интересов в рамках реализации политики в сфере образования, во-вторых, позволяет формулировать и уточнять содержание актуальных и востребованных на рынке труда, компетенций, что способствует реализации компетентностного похода в образовании.

Ключевые слова: образовательная политика, форсайт-технологии, форсайт-проекты, компетентностный поход в образовании.

Annotation. The article is devoted to the consideration of innovative communication technologies, to which the author of the article refers to foresight technologies. The purpose of the article is to consider the integrating, innovative and learning potential of foresight technologies in education. Foresight technology contributes to the organization of the dialogue of the stakeholders of the education system. Such a dialogue is directed, firstly, to the coordination of their interests within the framework of the implementation of educational policies, and secondly, it makes it possible to formulate and clarify the content of relevant and relevant skills in the labor market, which contributes to the implementation of the competency approach in education.

Keywords: education policy, foresighttechnology, foresightprojects, competence approachin education.

Введение. Уровень и качество образования населения является одним из важнейших показателей уровня развития общества. Сфера интеллектуальных услуг становится основным направлением международной специализации государства. От уровня образования населения зависит качество трудовых ресурсов, воспроизводство социально-профессиональной структуры общества и его интеллектуальный потенциал.

Сегодня актуальной становится проблема поиска инновационных технологий интегрального уровня, то есть технологий, способствующих построению эффективных вертикальных и горизонтальных коммуникаций в рамках реализации политики в области образования.

Совершенствованию таких параметров эффективной коммуникации как симметричность и открытость, могут способствовать форсайт-технологии, сфера применения которых простирается от стратегического планирования направлений развития образовательной системы, до их применения в качестве одного из инновационных педагогических методов, направленных на развитие интеллектуальных и коммуникативных компетенций.

Целью статьи является рассмотрение интегрирующего, инновационного и обучающего потенциала форсайт-технологий в образовании.

Изложение основного материала статьи. Форсайт-технологии, как социальные технологии включают в себя структуру коммуникативных воздействий, изменяющих социальные ситуации и системы в целом, а также их подсистемы и отдельные элементы.

Форсайт технологии, как инновационные технологии, характеризуются рядом признаков, в числе которых исследователи называют: предсказание альтернатив развития объекта, проектирование будущего, включающее в себя обоснование опорных точек, временных и ресурсных рамок, совместное построение образа будущего5.

Следует отметить, что форсайт-технологии многие авторы относят к политическим технологиям GR деятельности, суть которой в обеспечении стабильности и предсказуемости регулирующей среды,

[5] Варганова Г.В.Мутьев В.А. Форсайт технология в образовательной деятельности вузов культуры // Вестник МГУКИ 2017 1(75) С. 163

посредством особой организации эффективных коммуникаций с органами государственной власти6, взаимодействия для влияния на власть с целью согласования интересов и принятия эффективных решений7.

Специфическими параметрами современной образовательной сферы являются инновационный характер и нацеленность на будущее, что нашло свое отражение в проекте «Форсайт образования 2030». Данный проект широко обсуждается специалистами динамично развивающихся сфер общества, что нашло свое отражение в публикациях политиков, экономистов и специалистов в сфере организации образования и образовательных технологий8.

Форсайт-технологии мы можем отнести к числу инновационных технологий, интегральный характер которых обусловлен широтой спектра их применения и их базовым, методологическим характером. Такое отнесение обусловлено так же их компетентностно ориентированной направленностью, прагматическим, этическим и коммуникативным потенциалом, что находит свое подтверждение в публикациях целого ряда авторов9.

Форсайт-технологи находят свое применение как технологии открытых коммуникаций между субъектами социальной политики, в частности, политики в области образования, как на федеральном и на региональных уровнях, так и на уровне ВУЗов. Так в Уральском федеральном университете им. Первого Президента России Б.Н.Ельцина, реализуются форсайт-проекты, посвященные проблемам внедрения компетентностного подхода в образовании. Форсайт сессии предоставляют коммуникативную площадку стекхолдерам системы высшего образования, позволяют сформулировать и уточнить запросы относительно актуальных для современного рынка труда компетенций, сделать прогнозы относительно устойчивости и изменчивости их содержания.

К субъектам форсайт коммуникаций следует отнести не только представителей органов государственной власти и администрации региона, занимающиеся законодательной деятельностью и реализацией приоритетных для регионов научных проектов, но и промышленные предприятия и организации и биснес-структуры, оказывающие существенное влияние на ситуацию на рынке труда и заинтересованные в компетентных специалистах.

Научно-исследовательские организации, а так же отдельные исследователи, занимающиеся проблемами инновационного образования, заинтересованы в сотрудничестве с вузами в рамках исследовательских проектов. Интересы Вузов не исчерпываются организационными и управленческими процессами в рамках системной перестройки образовательных процессов, направленной на развитие международной конкурентоспособности научных компетенций, в первую очередь они направлены на реализацию качественных параметров образования. Уровень развития компетенций, в соответствии с запросами рынка трудовых ресурсов, и коммуникативных компетенций, адекватных современной социально-политической ситуации, является качественным параметром результативности образовательной деятельности.

Компетентностный поход в отечественном образовании внедрялся поэтапно, с опорой на государственные образовательные стандарты ФГОС первого поколения. При его внедрении использовались различные технологии и механизмы, основанные на взаимодействии стейкхолдеров. Форсайт-технологии относятся к их числу, являясь технологиями открытой коммуникации, имеющие не только организационный10, но и обучающий потенциал, что отмечается как отечественными, так и зарубежными авторами: «задают направление, цели и этические ориентиры деятельности. При поиске правильных ответов проблемы рассматриваются в общем контексте интересов»11.

Ключевым понятием компетентностного подхода, семантически первичной категорией, следует считать понятие «компетентность» как интегральная характеристика деятельности человека, мера успешности достижения цели. Она определяется исследователями как «доскональное знание своего дела, существа выполняемой работы, сложных связей, явлений и процессов возможных способов и средств достижения намеченных путей»12. Компетенции, как они обычно понимаются в учебном процессе - это готовность выпускника определенной ступени образования к выполнению к указанных в стандартах, образовательных программах и отдельных учебных планах, видов и задач профессиональной деятельности с использованием полученных знаний, умений и навыков, при ясном понимании их социальной значимости, а так же связанных с ними социальных последствий.

Опираясь на приведенное выше понимание компетенций, можно утверждать, что применение форсайт-технологий в учебной деятельности способствует формированию как знаниевых, интеллектуальных, так и коммуникативных и личностных компетенций. Интерактивные и диалоговые методы, используемые для реализации названных технологий, включают в свой состав не только методики работы с группой, но и методики направленные на развитие самосознания, направленные на формирование навыков личностного планирования и целеполагания учитывающих динамику запросов социальной среды.

Если учитывать, что структура коммуникативной компетенции включает в себя прогностические умения, не только в части прогноза коммуникативной ситуации, но и в сферах планирования и целеполагания, то ее нацеленность на будущее становится очевидной. Коммуникативная компетенция включает в себя реализацию способностей к таким коммуникативным действиям, как: инициативное сотрудничество в поиске информации, совместное выявление, идентификация и формулирование проблем, поиск альтернативных путей их разрешения. Последние два, из перечисленных действий, можно включить в

---

[6]Евсеев В., Барсукова С. Основы организации работы с органами власти (под ред. А.Е.Дынина) // Ассоциация менеджеров. М., 2006 С. 38.

7 GR-связи с государством. Теория, практика и механизмы взаимодействия бизнеса и гражданского сообщества с государством) / под.ред. Смаргунова Л., Тимофеевой Л. М.: 2012 С. 12.

[8]Еврезов Д.В. Б .Б Майер Б.О., 2014

[9]Нестик Т.А. Психологические аспекты корпоративного Форсайта. // Форсайт, 2018 Т. 12 № 2 С. 79.

[10]Хлытчев И.И. Институализация связей с органами государстенной власти современной России / автореф…дисс.канд.полит.наук, М., 2014 С. 7.

[11]Бассей М. Концептуальные основы и эффекты Форсайт-исследований: классификация и практическое применение // Фосайт 2013, Т.7, № 3 С. 67-68.

[12]Тулькибаева Н.Н., Шрейнер Р.Т. Компетенция и компетентность как теоретико-педагогическая проблема качества образования // Образование и наука, 2008, №2 (50). С. 55-65.

состав интеллектуальных компетенций. Включенность в названные компетенции действий, направленных на поиск альтернативных путей решения проблем, позволяет утверждать, что коммуникативная компетенция подразумевает наличие способности к открытому мышлению. В свою очередь, открытое мышление является не только необходимым условием проведения форсайтов. Развитие открытого мышления у участников форсайт-коммуникации выступает одним из ее результатов.

Применение форсайт-технологий, способствует прояснению индивидуального и коллективного образа будущего, и как следствие, повышению ответственности за содержание своих планов и последствие их воплощения, то есть способствует развитию субъектности и социальной ответственности.

Следует отметить рост интереса преподавателей к использованию форсайт технологий в организации учебного процесса, направленного на развитие всего спектра требуемых компетенций. Критерием эффективности применения форсайт-технологий в учебном процессе, может стать уровень овладения востребованными на рынке труда и обсуждаемыми стейкхолдерами, в ходе форсайт-сессий, компетенциями.

Выводы. Форсайт-технологии представляют собой инновационные технологии интегрального уровня, способствующие построению эффективных коммуникаций, в рамках реализации образовательной политики, независимо от масштаба образовательного пространства.

Форсайт-технологии находят свое применение как технологии открытых коммуникаций, между субъектами политики в области образования, как на федеральноми региональных уровнях, так и на уровне ВУЗов, что позволяет их считать интегрирующими коммуникативными технологиями.

Применение форсайт-технологий в учебной деятельности повышает готовность студентов к овладению востребованными на рынке труда и уточненными стейкхолдерами в ходе форсайт-сессий, компетенциями.

Применение форсайт-технологий в учебном процессе способствует формированию интеллектуальных и коммуникативных личностных компетенций, развитию открытого мышления и способности к диалогу.

Социальный смысл форсайт-коммуникаций состоит в их прогностическом потенциале. Участие в форсайт-проектах способствует прояснению индивидуального и коллективного образа будущего, развитию субъектности и социальной ответственности.

Литература:

1. Бассей М. Концептуальные основы и эффекты Форсайт-исследований: классификация и практическое применение // Форсайт 2013, Т.7, №3, С. 64-73.
2. Варганова Г.В.Мутьев В.А. Форсайт технология в образовательной деятельности вузов культуры // Вестник МГУКИ 2017, 1(75), С. 160-166.
3. Еврезов Д.В., Майер Б.О. «Образование 2030»- Вызов системе образования. Форсайт – смена модели детства? // Вестник Новосибирского государственного университета. 2014, Т.18, № 2, С. 133-149.
4. Евсеев В., Барсукова С. Основы организации работы с органами власти (под ред. А.Е.Дынина) // Ассоциация менеджеров. М., 2006 С. 38.
5. Нестик Т.А. Психологические аспекты корпоративного Форсайта. // Форсайт, 2018 Т. 12 № 2 С. 79.
6. Тулькибаева Н.Н., Шрейнер Р.Т. Компетенция и компетентность как теоретико-педагогическая проблема качества образования // Образование и наука, 2008, №2 (50). С. 55-65.
7. Чумиков А.Н., Бочаров М.П. Актуальные связи с общественностью. М. 2009.
8. Шамси А. Управление знаниями и управленческие компетенции: роль творческого мышления. // Форсайт, 2017, Т. 11 № 4, С. 44-51.
9. Хлытчев И.И. Институализация связей с органами государстенной власти современной России / автореф. дисс.канд.полит.наук, М., 2014 С. 7.
10. GR-связи с государством. Теория, практика и механизмы взаимодействия бизнеса и гражданского сообщества с государством) / под.ред. Смаргунова Л., Тимофеевой Л. М.: 2012 С. 12.

Педагогика

УДК: 376.5

магистрант 1 курса Прокопьева Юлия Петровна
ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры НО Неустроева Екатерина Николаевна
ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В КЛАССНОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Аннотация. В данной статье рассматривается реализация педагогических условий для благоприятнойсоциализации младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в классном коллективе, а также представлены результаты уровня социализации детей в классном коллективе.

Ключевые слова: социализация, младший школьник, дети с ограниченными возможностями здоровья, классный коллектив.

Annotation. This article discusses the implementation of pedagogical conditions for the favorable socialization of primary school children with disabilities in the classroom, and presents the results of the level of socialization of children in the classroom.

Keywords: socialization, Junior schoolboy, children with disabilities, cool team.

Введение. В настоящее время прослеживается устойчивая тенденция увеличения в Российской Федерации детей с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях. Признание прав детей с ОВЗ на предоставление равных с другими возможностей в разных областях жизни, включая образование, обусловило необходимость изменения системы специального образования, дополнение ее структурными элементами – инклюзивным образованием. Проблема реализации инклюзивного образования является одной из самых острых и актуальных на современном этапе развития российской системы образования.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования требует формирования внутренней культуры начальной школы с учетом ориентированности на различия детей и их способностей. В этих условиях необходима гибкая, вариативная образовательная практика, где ученик

является активным субъектом своего обучения. С введением нового стандарта не только возрастает социальная потребность в совершенствовании практики обучения с учѐтом индивидуальных различий, но и общей переориентации учебно-воспитательного процесса школы на специфические индивидуальные особенности учащегося с тем, чтобы создать для него наиболее благоприятные условия.

Изложение основного материала статьи. Закон об Образовании гарантирует реализацию средства права объединить на образование ребенку с ОВЗ ключевым через создание необходимых наиболее условий учитывать «для получения без дискриминации ограниченными качественного образования отставание лицами каждом с ограниченными возможностями отличаются здоровья, для коррекции нарушений снижении развития образования и социальной адаптации организация, оказания ранней жизни коррекционной имеет помощи на основе условия специальных педагогических подходов» [7].

В восприятия возрасте самом 7-11 лет ребенок социальной начинает понимать, что он близкими представляет друг собой некую удовлетворения индивидуальность, которая, безусловно, реалиями подвергается чувствовать социальным воздействиям самом. Он знает, что обязан быть учиться коллективе и в процессе учения игровой изменить себя, присваивая демонстрации коллективные снижении знаки, коллективные науки понятия, знания и формированию идеи специальные, существующие в обществе, рассказывает систему социальных ожиданий в отставание отношении средства поведения и ценностные способный ориентации [2, с. 123].

Социализация – это обучающиеся развитие приказ человека на протяжении реалиями всей его жизни во взаимодействии с экспертную окружающей выступает средой в процессе определение усвоения и воспроизводства жестовой социальных таблица и культурных ценностей, а прежде также саморазвития и самореализации в том нему обществе согласно, к которому он принадлежит другой [5, с. 64].

При обучении ребенка с ограниченными возможностями здоровья в школе особенно важным является создание педагогических условий для благоприятной социализации ребенка, т.е. обеспечение благополучного развития и обучения с учетом его индивидуальных возможностей в инклюзивном образовании. Следует отметить, что уровень социализации младших школьников во многом зависит от профессиональной компетентности педагога, его творческой индивидуальности.

Социализация младших школьников с ОВЗ и обеспечение педагогических условий ее реализации – это сложный процесс, поэтому педагог в своей профессиональной деятельности ставит и решает особые профессиональные задачи, в чем-то очень похожие на привычные, а в чем-то – совершенно новые.

В настоящее время основными задачами для учителя состоят в том, чтобы помочь ребенку в нахождении себя в учебной деятельности и овладеть разнообразными знаниями об окружающем мире, раскрыть индивидуальные способности, формировать умение самостоятельно добывать знания и найти эффективные пути взаимодействия с ребенком при формах организации занятий.

По данным Медико-социальной экспертизы по Республике Саха (Якутия) в общеобразовательных учреждениях общего типа, обучается 2341 детей с ограниченными возможностями здоровья, из них детей – 73, с нарушением слуха – 66, с нарушением речи – 83, с нарушением опорно – двигательного аппарата – 225, с другими заболеваниями – 647, с задержкой психического развития – 90, с умственной отсталостью – 339 обучающихся [4].

В ходе теоретического анализа литературы мы выяснили, что ключевым условием социализации и образования детей с ограниченными возможностями здоровья выступает личностно –ориентированная образовательная среда, рассматриваемая как система, поскольку она выступает как совокупность внешних и внутренних условий обучения и воспитания (Л.С.Выготский) [1].

Для выявления уровня социализации младших школьников с ограниченными возможностями здоровья нами было проведено исследование в 3 классе МОБУ СОШ №31 г.Якутска – экспериментальная группа (29 учащихся, из них 3 ребенка с ОВЗ) и Специальной основной общеобразовательной школе №22 – контрольная группа (14 учащихся).

Для проведения эксперимента мы выделили критерии и показатели уровня социализации детей младшего школьного возраста с ОВЗ (см. табл. 3).

Таблица 3

Критерии и показатели уровня социализации детей младшего школьного возраста с ОВЗ

Критерии	Показатели	Методики
Взаимоотношение в коллективе	Изучение межличностных отношений в классном коллективе	Социометрическое изучение межличностных отношений в детском коллективе Метод Дж. Морено
Уровень самооценки	Исследование самооценки младшего школьного возраста	Методика «Лесенка»В.Г.Щур
Мотивация и интерес к обучению	Исследование познавательной активности, мотивации достижения, тревожности, гнева.	Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению (модификация А.Д. Андреева)

Анализ полученных результатов исследования межличностных отношений в детском коллективе детей с ОВЗ в экспериментальной группе показал следующее: «звезды» и «предпочитаемые» - 0%, «пренебрегаемые» - 100% и «отвергаемые» - 0%. В контрольной группе выявлено: 34% - «звезды», 66% - «предпочитаемые», 0% - «пренебрегаемые» и 0% - «отвергаемые».

Для выявления системы представлений ребенка о том, как он оценивает себя сам, как, по его мнению, его оценивают другие люди и как соотносятся эти представления между собой мы использовали методику Веры Григорьевны Щур «Лесенка».

Результаты исследования показали: в экспериментальной группе - 33% - неадекватно завышенная самооценка, 33% - завышенная самооценка, 34% - заниженная самооценка, в контрольной группе - 66% -

неадекватно завышенная самооценка, 34% - заниженная самооценка.

Таким образом, у 2 учащихся (17%) выявлена заниженная самооценка, что свидетельствует о том, что эти учащиеся не верят в себя и в свои возможности. Они не пытаются выделиться из толпы, не ставят перед собой больших целей, считают себя незаметными, ни на что не претендуют. Активно не участвуют ни в какой деятельности, не пытаются показать себя.

Для исследования познавательной активности, мотивации достижения, тревожности, гнева, мы использовали методику диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению(модификация Алла Александровна Андреева).

В результате обследования было выявлено наличие двух уровней мотивации учения у экспериментальной группы. Средний уровень (III) с несколько сниженной познавательной мотивацией показала у 1 ребенка с ОВЗ и 2 учащихся проявили четвертый уровень сниженной мотивации с характерным переживанием школьной скуки и отрицательным эмоциональным отношением к учению.

Проведенная констатирующая диагностика помогла выявить, что в экспериментальной и в контрольной группах нет учеников с высоким уровнем социализации в классном коллективе. На основе изучения теории и практики по исследуемой проблеме, исходя из диагностики данных, мы разработали комплекс занятий (в который входят уроки, внеклассные занятия, игры), чтобы повысить уровень социализации детей с ОВЗ.

Процесс социализации ребенка с ОВЗ в классном коллективе мы рассматриваем в отдельных видах деятельности:

1. Учебнаядеятельность.
2. Игроваядеятельность.
3. Внеклассное занятие.

Основным методом при создании благоприятных условий для социализации эмоциональный детей этого с ОВЗ были выбраны активные методы и метод арт-терапии (техники музыкотерапии, сказкотерапии, бумагопластики и др.). Цель арт-терапии –гармонизация развития личности через развитие способностей самовыражения и самопознания.

Мы провели занятие «Юный эколог» в форме экскурсии, «В гостях у сказки» и тренинги с учащимися класса с использованием арт-терапии и активных методов обучения. На занятии «Юный эколог» мы использовали баскет-метод (3 учащихся выступают в роли гида и проводят экскурсию по лесу, остальные ученики внимательно слушают и задают вопросы) и музыкотерапию (во время экскурсии слушали «Летнюю грозу» Вивальди).

Большое значение имеет формирование установки на взаимодействие с окружающими людьми в трудных ситуациях. В этом направлении мы большое место отводим развитию ролевой игры у детей с ОВЗ.

Для формирования произвольного поведения у детейнами были проведены игры на прогулке и в свободной деятельности детей: «Мигалки коллективная», «Люблю не люблю», «учащимися Мышка приходилось без норки», «Глаза в стоящие глаза», «Паровоз», «Да-да-нет-нет» и др (Приложение 7). Задачи занятий: побуждение социальной активности, деятельности ребенка, формирование умения играть в коллективе сверстников. Чаще всего учащимся нравилась игра «Мигалки». Правила игры очень просты: все, кроме водящего, встают парами один за спиной другого, лицом в круг. Задача водящего – переманить к себе пару. Для этого он должен мигнут кому-то из внутреннего круга. Тот, кому мигнули, должен перебежать к водящему и встать сзади него. Задача стоящего сзади – не отпустить напарника. Для этого, если он увидел, что его напарнику подмигнули, он должен схватить его за плечи или за пояс и не отпускать. Если партнер ускользнул, оставшийся становится водящим.

После проведѐнного нами экспериментального исследования, т.е. учебно-воспитательных занятий с учащимися экспериментальной группы, мы вновь провели методики для учащихся.

Выводы. Таким образом, систематическое использование в учебно-воспитательном процессе активных методов и артпедагогикипозволяет результативнее формировать у младших школьников познавательные процессы, успешную социализацию с учётом индивидуально – психическихособенностей. Большой ценностьюарттпедагогических методов является возможность работать с душой ребенка, не требовать от него «правильного»результата, а наблюдать за изменением его психического состояния и вовремя прийти к нему на помощь.

Занятия дают положительный результат: у детей с ОВЗ уменьшаются проявления агрессии, страха, неуверенности в себе. Прослеживается значительная положительная динамика в формировании коммуникативных качеств (общительности, наличия дружеского отношения, социальная адекватностьповедения), снижение уровня конфликтности, повышается социометрический статус детей в классном коллективе. Развитие социального потенциала детей с ограниченными возможностями здоровья напрямую зависит от целенаправленной педагогической поддержки детей, раскрытия их потенциала в различных формах жизнедеятельности.

Изучив классном и обобщив теоретическую таким литературу классном мы пришли к выводу, что успешной социализация младших школьников в включение классном успешной коллективе эффективна терпеливо, если построена на позволяет основе включение знания и учета школьников психологических особенностей учащихся, а использование также заключение для успешной социализации ведущем созданы эффективные менее условия ограниченными, направленные на благоприятную положительную адаптацию младших школьников.

Проведенное исследование возможностями позволило условий нам сделать ряд общих учетом выводов:

– образовательная среда и включение комфортные возможностями условия для обучения заключение и развития детей, знаний способствуют наличие успешной социализации развития учащихся с ограниченными возможностями школьные здоровья природные;

– разработанный комплекс социализация занятий по созданию социализация благоприятных него условий для социализации успешной детей с ОВЗ в классном коллективе включение дала успешной положительную динамику занятий успешной социализации развития детей социализация с ОВЗ учащихся экспериментальной успешной группы;

– использование арттерапии, успешной активных занятий методов во время использование занятий способствуют успешной благоприятным таким условиям для успешной занятий социализации детей с ограниченными включение возможностями обучения здоровья в классном ограниченными коллективе;

– учащиеся методов стали обучения более терпеливо и развития уважительно относится к своим ограниченными одноклассникам ведущем, а сами дети позволяет с ограниченными возможностями заключение здоровья ограниченными стали более эффекты свободно и уверенно чувствовать практическую себя занятий в классе.

Включение особенных детей в условий общеобразовательную наличие среду дает не учетом только очевидные эффекты для их использование обучения классном, развития и социализации основе, но и, что не менее важно, менее учит наличие их нормально развивающихся успешной сверстников ценить свое него здоровье классном и природные способности таким, совершать усилия, заключение чтобы знаний преодолевать школьные учетом трудности, собственную лень, социализация интеллектуальное общих несовершенство.

Литература:

1. Лапп Е.А. Коррекционная педагогика. Проектирование и реализация педагогического процесса: учеб. пособие для СПО / Е.А.Лапп, Е.В. Шипилова. М.: Издательство Юрайт, 2017. 147 с.
2. Коррекционная педагогика: учеб.пособие / Зайцева И.А., Кукушин В.С., Ларин Г.Г., Румега Н.А., Шатохина В.И. Изд-е 2-с, перераб. И доп. М.: ИКЦ «МарТ», 2004. 352 с.
3. Психолого-педагогические условия личностного роста и социализации детей / под ред. Т.Д.Марцинковской. М., 2002.
4. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений / Г.М.Андреева. – 5-е изд., испр. и доп.-М.: Аспект Пресс, 2007. – 363 с.
5. Социальная педагогика: учебное пособие / А.В.Иванов и др.; под общ. ред. проф. А.В.Иванова. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2010. 424 с.
6. Официальный информационный портал Республики Саха (Якутия) https://minobr.sakha.gov.ru
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ.

Педагогика

УДК:796/799

студент Пчелкин Михаил Алексеевич
Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»
Обнинский институт атомной энергетики (г. Обнинск);
кандидат педагогических наук, доцент Егоров Дмитрий Евгеньевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования «Белгородский государственный
технологический университет имени В. Г. Шухова (г. Белгород);
доцент кафедры физического воспитания и спорта Чернев Игорь Леонидович
Воронежский государственный медицинский университет имени Н. Н. Бурденко (г. Воронеж)

АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ РАЗЛИЧНЫХ СИСТЕМ КОНТРОЛЯ СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТОЙ СИСТЕМЫ

Аннотация. Материал статьи рассматривает эффективность оценки деятельности сердечно-сосудистой системы современными средствами, что позволяет каждому желающему оценить реакцию организма на нагрузку, выявить патологию.

Ключевые слова: сердечно-сосудистая система, пульс, плетизмография, оптическая технология.

Annotation. The article's material considers the effectiveness of cardiovascular cardiovascular evaluation by modern means, which allows everyone to evaluate the reaction of the organism to the load, to reveal pathology.

Keywords: cardiovascular system, pulse, plethysmography, optical technology.

Введение. Современное состояние здоровья различных групп населения вызывает тревогу у специалистов всех отраслей, среди прочих особенную тревогу вызывает рост числа сердечно-сосудистых заболеваний, не миновала данная тенденция и студенчество. На занятиях физической культурой, со студентами специального учебного отделения или медицинской группы необходим постоянный контроль за функционированием сердечнососудистой системы, чтобы не спровоцировать ухудшения состояния здоровья, или прогрессии имеющейся патологии. Для наиболее безопасного для состояния здоровья и активизации приобщения к активному образу жизни обозначенных групп людей на первый план выходит необходимость упрощения получения гемодинамических показателей организма, причем без непосредственного участия медицинского работника и дать возможность самому занимающемуся контролировать жизненно важные показатели. Наличие различных видов плетизмографов позволяет постоянно контролировать состояние сердечно-сосудистой системы в любом месте, тем самым предотвращая заболевания и уменьшая риск их возникновения, данная ситуация будет наиболее полезна для студентов специального учебного отделения, т.е. студентов, имеющих заболевания или отклонения в физическом развитии.

Изложение основного материала статьи. Опираясь на многочисленные исследования в области анализа функционирования сердечно-сосудистой системы [1, 2, 16] и др., коллектив авторов пришел к выводу, что ритм сердца — результат влияния работы целого ряда систем организма и выделить конкретные показатели вариабельности сердечного ритма (далее – ВСР), которые отвечают за тот иной орган не представляется возможным, поэтому наиболее целесообразно оценивать их комплексно, данный факт подтверждается данными полученными [11, 16, 14].

Наибольший интерес для авторов представлял тот фактор, что хронический эмоциональный стресс (негативные эмоции и особенные психологические состояния) влияет на вариабельность сердечного ритма [17, 18], данная ситуация характерна для студенчества, которое испытывает психологическое перенапряжение в процессе зачетной и экзаменационной сессий.

Для эффективного контроля функционирования сердечно-сосудистой системы необходимо обладать техническими средствами контроля или владеть методикой исследования деятельности сердечно-сосудистой системы.

Из-за отсутствия эффективных и точных средств диагностики функционирования сердечно-сосудистой системы, пульс измеряли, прикладывая палец к артерии, и вели подсчет количества ударов о стенки артерии за промежуток времени — обычно 30 секунд или одну минуту. На данный момент разработано достаточно большое число способов измерений ЧСС, но самые простые и часто применяемые из них – прощупывание на запястье, шее в области сонной артерии [8].

Но такой метод неточен, данное условие послужило поводом для дальнейшего поиска наиболее точной технологии измерения и уже в 17 веке стали применять плетизмографию для экспериментальных исследований.

Однако своего развития этот метод получил лишь во второй половине 19 в. благодаря в основном работам Фика (A. Fick, 1869), А. Моссо (1874, 1881), И. М. Догеля (1880, 1888), П. Новицкого (1880), С. Истаманова (1885).

В 1905 г. Броди и Расселлом применен окклюзионный плетизмограф, измеряющий объем скорости кровотока путем регистрации прироста объема изучаемой части тела при местной окклюзии вен [3].

Но необходимость и трудоемкость герметизации частей тела для проведения плетизмографии стали одной из причин по которой дальнейшего развития данный метод широкого применения не получил. Необходимо было вести поиск методик регистрации изменений кровенаполнения тканей не по динамике их объема, а по изменениям их электрических или оптических свойств. Так, одно из наиболее широко применяемых методик получила развитие фотоплетизмография, которая основана на регистрации изменений оптической плотности ткани (вариант денсографии), или способности ее отражать свет в зависимости от кровенаполнения [11].

Плетизмографы — приборы для графической регистрации изменений объема части тела или органа, вызванных изменением их кровенаполнения. По принципу восприятия информации различают механические, механоэлектрические, электрические и фотоэлектрические плетизмографы, причем собственно плетизмографами являются только механические, т.к. только они способны непосредственно воспринимать изменения объема исследуемого объекта [4, 6].

В данной работе используется фотоэлектрический плетизмограф, преобразующий световую энергию в электрическую.

Проанализировав теоретическую часть по работе с плетизмографом [6, 11], коллектив авторов преступил к исследованию, используя для этого следующие оборудование и материалы:

- BIOPAC набор электродных проводов (SS2L)
- BIOPAC одноразовые в виниловые электроды (EL503), 3 электрода на человека
- BIOPAC пульс-плетизмограф (SS4LA или ss4L)
- Линейка или рулетка
- холодная или теплая вода в пластиковом стакане
- BIOPAC электродный гель (GEL1) и губки абразивные (ELPAD) или очищающее средство для кожи спиртосодержащий препарат
- Biopac Student Lab system: Программное обеспечение BSL версия 3 3.7.6 или в основной блок MP36, MP35 или MP30 (только Windows)
- компьютер

Согласно методике измерений данным прибором, были выполнены следующие действия [3, 11]:

1) разместили три электрода на пациенте
 - на середину внешней стороны правой ноги прямо над лодыжкой.
 - на середину внешней стороны левой ноги прямо над лодыжкой.
 - на передней части правого предплечья у запястья (на той же стороне руки, что и ладонь).

2) присоединили электродные провода (SS2L) к электродам, следуя цветовой схеме.

Все электродные провода разных цветов и каждый из зажимных контактов, на конце электродного провода должен быть прикреплен к определенному электроду. Как только электродный кабель присоединен должным образом, устанавливается конфигурация ОТВЕДЕНИЯ II.

В ходе измерений каждый раз окошко датчика SS4LA/L очищалось, что предотвратило его загрязнение, затрудняющее (что искажает показания) или делающее невозможным передачу сигнала.

3) закрепили пульс-плетизмограф (SSL4) у основания последней фаланги указательного пальца на правой руке, где уже закреплены электроды для ЭКГ

Затем произвели калибровку и сняли показания. С помощью плетизмографа получили точные, откалиброванные показания, которые будут являться эталонными при получении измерений с помощью других приборов.

Следующим шагом в наших исследованиях было проведение аускультации с помощью фонендоскопа, согласно методике работы, с данным аппаратом были проведены измерения, которые были занесены в соответствующую таблицу.

И заключительные исследования были проведены современными часами оснащенным датчиком пульса. В современной клинической практике для регистрации ЭКГ используют различные системы отведений (то есть схемы прикрепления электродов): с конечностей, грудные отведения в различных конфигурациях и т.д. Для того чтобы измерить пульс, можно использовать любые отведения — на основании этого принципа были разработаны спортивные часы, умеющие определять ЧСС [5, 13].

При проектировании современных спортивных гаджетов система отведений была упрощена до двух точек-электродов, а самым известным вариантом такого подхода стали спортивные нагрудные датчики в виде ремешка (HRM strap/HRM band) [4, 12].

Технология, основанная на оптике, измеряет пульс с помощью светодиодов, которые оценивают кровоток на запястье. То есть оптический сенсор на обратной стороне часов излучает свет на запястье с помощью светодиодов и измеряет количество рассеянного кровотоком света [5, 11, 13].

Для измерения пульса важна область с максимальным поглощением — это диапазон от 500 до 600 нм. Обычно выбирается значение 525 нм (зеленый цвет). Зеленый светодиод датчика пульса – самых используемый вариант в смарт часах и браслетах [12].

Для определения качества измерения оптическими датчиками было проведено исследование, в ходе которого для снятий показаний со смарт часов было выполнено:

1. Закрепили часы на запястье датчиком вниз.

2. Включили режим считывания пульса непосредственно с часов или через телефон.

3. Зафиксировали данные.

4. Работа с программами по считыванию пульса с помощью камеры телефона на примере программы *Welltory.*

Посредством приложения Welltory измеряется вариабельность сердечного ритма (как меняется время между каждым ударом сердца или RR-интервалы) [10].

Все устройства для измерения ВСР работают по принципу фотоплетизмографии — оценивают степень прозрачности сосудов, которая меняется из-за сокращений сердца, с помощью яркого света или инфракрасного излучения. Так работает клипса Welltory и замер камерой [4, 5, 10].

Для получения данных через приложение мы:

1. Установили приложение на смартфон и запустили его.
2. Приложили палец к камере и запустили считывание пульса.
3. Зафиксировали данные.

Все полученные результаты мы внесли в таблицу.

Условия	Сегмент 1 (рука расслаблена)	Сегмент 2 (температурные изменения)	Сегмент 3 (рука поднята)
Показания с фонендоскопа			
Измерение 1	63	71	78
Измерение 2	62	68	81
Измерение 3	65	66	88
Средний	63,3	68,3	82,3
Показания с смарт-часов			
Измерение 1	65	73	74
Измерение 2	64	71	76
Измерение 3	67	70	86
Средний	65,3	71,3	78,7
Показания через приложение Welltory			
Измерение 1	66	72	79
Измерение 2	66	71	78
Измерение 3	64	69	83
Средний	65,3	70,7	80

Результаты исследования свидетельствуют о том, что для снятия достаточно точных измерений показателей пульса, а также вариабельности самого сердечного ритма необязательно иметь профессиональное, сложно настраиваемое и нуждающееся в калибровке оборудование, достаточно обычного телефона или смарт часов, которые имеются практически у каждого. Данные, полученные нами на различные фотоэлектрические плетизмографы свидетельствуют о достаточно точном измерении сердечного ритма, а отличия можно приравнять к статистической погрешности, что совпадает с данными [12, 13].

Выводы. Применение современных средств регистрации функционирования сердечно-сосудистой системы на занятиях физической культурой является необходимостью для людей без отклонений в состоянии здоровья, а для студентов с отклонениями в состоянии здоровья жизненно необходимо, особенно с заболеваниями сердечно сосудистой системы, так как её функционирование является одним из показателей физического здоровья. Для увеличения длительности жизни необходимо решить целый ряд задач, одна из них оптимизировать двигательную активность, так как в современных условиях труда преобладает малоподвижная и мало амплитудная двигательная деятельность, но делать это необходимо подконтрольно как средствами регистрации ЧСС, так и под педагогическим контролем. Физические нагрузки являются одним из наиболее эффективным и «щадящим» средством восстановления здоровья. Например, по многочисленным исследованиям прохождение 10000 шагов в день увеличивает переносимость физических нагрузок на 6,5%, понижает холестерин на 7,74% а также существенно снижает риск возникновения сердечно-сосудистых заболеваний, что актуально для студентов с излишней массой тела и отклонениями функционирования сердечно-сосудистой системы [8, 9, 16].

Прогресс в области исследований пульса не стоит на месте. Еще несколько десятков лет назад, для того чтобы получить точные показания пульса, нужно было обратиться к медицинскому работнику, имеющему все необходимое оборудование. Но уже сейчас обычные наручные часы или приложение на телефон справляется с той же задачей.

Самый простой способ – начать измерять себя, снимать показания своего тела. Благодаря современным устройствам в виде наручных смарт часов мы можем не только следить за временем, но и видеть сколько шагов мы прошли, какое время проводили без физической активности, сколько часов отводилось на сон и главное – какой пульс у нас был на протяжении всего дня. Все это нужно нам для того, чтобы чувствовать себя здоровым, ведь каждый организм уникален и цифры сильно разнятся.

Анализ функционирования сердечно-сосудистой системы позволяет динамически отследить физическое (вероятность развития заболеваний сердечно-сосудистой системы, длительность жизни и т.п.) и психическое (депрессия, социальная изоляция, гнев, панические атаки) состояние всего организма, а также влияние различных факторов: занятий спортом, регулярности и глубины сна, питания, вредных привычек [3, 7].

Благодаря развитию в области получения показателей ЧСС, студент как с отклонениями в состоянии здоровья, так и без таковых может не только самостоятельно следить за показателями организма, но и предотвращать и даже своевременно обнаруживать заболевания, в том числе и на латентном этапе, что будет поводом обращения к врачу. Именно с помощью современных методов плетизмографии стало возможным более точно контролировать функционирование сердечно сосудистой системы, двигательную активность, образ жизни, дозировать физическую нагрузку в ходе занятий различными видами спортивной деятельности.

Литература:

1. Кушаковский М. С. Аритмии сердца. – Л. Фолиант, 1998. – 620 с.

2. Руководство для врачей скорой медицинской помощи. Под ред. В. А. Михайловича, А. Г. Мирошниченко. – 3-е издание, перераб. и доп. – СПб. «Невский диалект», 2001. – 704 с.
3. Терапевтический справочник Вашингтонского университета: Пер. с англ. / Под ред. М. Вудли и А. Уэлан – М. Практика, 1995. – 832 с.
4. http://trail-run.ru/article/kak-rabotaet-pulsometr-v-sportivnyh-chasah/
5. http://medtechcenter.ifmo.ru/index.php/opticheskie-tekhnologii-v-meditsine/opticheskie-metody-pletizmografii
6. https://ru.wikipedia.org/wiki/Плетизмограф
7. https://www.ted.com/talks/gary_wolf_the_quantified_self/transcript#t-287899
8. http://time.com/4745061/how-many-steps-walking/
9. https://www.theguardian.com/science/2016/feb/29/lack-of-sleep-alters-brain-chemicals-to-bring-on-cannabis-style-munchies
10. https://welltory.com/ru/
11. Стандарты измерения ВСР, Task Force of the European Society of Cardiology (heart medicine) and the North American Society of Pacing and Electrophysiology. Heart rate variability. https://www.escardio.org/static_file/Escardio/Guidelines/Scientific-Statements/guidelines-Heart-Rate-Variability-FT-1996.pdf Circulation 1996; 93:1043-1065
12. Применение метода фотоплетизмографии на смартфонах, Y. Kurylyak, F. Lamonaca, and D. Grimaldi, https://www.researchgate.net/publication/233776340_Smartphone-Based_Photoplethysmogram_Measurement, R. J. Duro and F. L. Pena, Eds. ˜ River Publishers, 2012, pp. 135–164
13. Измерение ВСР с помощью камеры смартфона, Artem Lenskiy, Yerlan Aitzhan. https://www.researchgate.net/publication/264178571_Extracting_Heart_Rate_Variability_from_a_Smartphone_Camera, J. lnf. Commun. Converg. Eng. 11(3): 216-222, Sep. 2013
14. Подтверждение использования некоторых показателей ВСР для прогнозирования длительности жизни у неизлечимых раковых больных**,** Медицинский университет Сеула, Южная Корея: Do Hoon Kim,Jeong A Kim,Youn Seon Choi,Su Hyun Kim,June Young Lee, Young Eun Kim. Heart Rate Variability and Length of Survival in Hospice Cancer Patients. J Korean Med Sci. 2010 Aug;25(8):1140-1145. English. doi:https://synapse.koreamed.org/DOIx.php?id=10.3346/jkms.2010.25.8.1140
15. Влияние снижения ВСР на риск возникновения сердечно-сосудистых заболеваний, Tsuji, H., Larson, M.G., Venditti, F.J.Jr., Manders, E.S., Evans, J.C.,Feldman, C. L., etal. (1996). http://level1diagnostics.com/research/I/Impact%20Of%20Reduced%20Heart%20Rate%20Variability%20On%20Risk%20for%20Cardiac%20Events.pdf Circulation 94, 2850–2855.doi: 10.1161/01.CIR.94.11.2850
16. Влияние возраста и физической активности на ВСР, Melo, R., Santos, M., Silva, E., Quitério, R., Moreno, M., Reis, M., Catai, A. (2005). http://www.scielo.br/pdf/bjmbr/v38n9/v38n9a07.pdf Braz J Med Biol Res Brazilian Journal of Medical and Biological Research, 38(9). doi:10.1590/s0100-879×2005000900007
17. Установление взаимосвязи между социальной изоляцией, гневом, депрессивными симптомами и вариабельностью сердечного ритма на примере 300 женщин**,** Каролинский институт, Швеция: Myriam Horsten, Mats Ericson, Aleksander Perski, Sarah Wamala.Psychosocial Factors and Heart Rate Variability in Healthy Women. Psychosomatic Medicine 61:49–57 (1999)
18. Зависимость ВСР от панических атак**,** Вашингтонский университет, США: Friedman BH, Thayer JF. Autonomic balance revisited: panic anxiety and heart rate variability. J Psychosom Res. 1998 Jan;44(1):133-51. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9483470

Педагогика

УДК 796.012.1:612.7-057.875

кандидат педагогических наук, доцент Пьянзина Надежда Николаевна
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования
«Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова» (г. Чебоксары);
доцент Иванова Эльвира Николаевна
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования
«Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова» (г. Чебоксары);
доцент Ермолаев Авенир Хрисанфович
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования
«Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова» (г. Чебоксары)

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТРЕНАЖЕРА «ПРАВИЛО» В ОЗДОРОВЛЕНИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. Исследование посвящено проблеме влияния занятий на оздоровительно-восстановительном тренажёре «ПравИло» на физическое состояние организма. В работе описан опыт применения оздоровительно-восстановительного тренажёра «ПравИло». Представлены результаты сравнительного анализа показателей физической подготовленности и физического развития до и после 4-х месячного периода занятий на тренажёре. По некоторым показателям выявлены достоверные изменения, по остальным – различия проявляются на уровне тенденции.

Ключевые слова: физическое развитие, физическая подготовленность, оздоровительно-восстановительный тренажёр «ПравИло»,динамометрия, спирометрия.

Annotation. The study is devoted to the problem of the effects of classes on the fitness and recovery simulator “Pravilo” on the physical state of human organism.The paper describes the experience of using the fitness and recovery simulator “Pravilo”, presents the results of a comparative analysis of the indicators of physical fitness and physical development before and after the 4-month period of training on the simulator.For some indicators, significant changes were revealed, for the rest - the differences appear at the trend level.

Keywords: physical development, physical fitness, fitness and recovery simulator “Pravilo”, dynamometry, spirometry.

Введение. Неприятные болевые ощущения и скованные движения в области спины становятся достаточно распространённой проблемой среди учащейся молодежи и взрослого населения. К сожалению, болезни, связанные с позвоночником, в последние годы стремительно молодеют ввиду того, что молодёжь меньше времени уделяет двигательной активности и все больше времени тратит на малоподвижную деятельность. Большинство молодых людей страдают от боли в пояснице после продолжительного нахождения тела в неподвижном положении или вследствие нездоровых физических нагрузок на позвоночник.

Исследования специалистов свидетельствуют о том, что более 80 % работоспособного населения систематически сталкиваются с заболеваниями позвоночника и суставов, что зачастую служит причиной прекращения двигательной и спортивной активности. Однако, на наш взгляд, не нужно исключать из повседневной жизни двигательную активность, связанную с лечебной гимнастикой. Как правило, лечебная физическая культура не противопоказана, а наоборот, имеет цель способствовать восстановлению утраченных функций, а также поддержанию здорового образа жизни и улучшению общего физического состояния людей.

На наш взгляд, эффективным средством в профилактике и лечении вышеуказанных заболеваний является уникальный физиотерапевтический тренажёр, способствующий регенеративным (восстановительным) процессам в опорно-двигательном аппарате – оздоровительно-восстановительный тренажёр «ПравИло».

Еще с древних времен славяне заботились о тренировках своих тела и духа, учились слушать свое «физическое», повышая свою духовную силу. Об этом слагались легенды. Воины-араксы Сергия Радонежского активно использовали занятия на тренажере «ПравИло» для развития выносливости, силы духа и тела [1]. Название тренажера возникло от слова «править», выправлять, управлять своим телам, убирая внутренние зажимы и блоки, укрепляя свое здоровье [1]. «ПравИло» – выправляет человека, раскрывая его потенциал, высвобождая энергию из костной и соединительной ткани (фасций и сухожилий).

В современном мире тренажер «ПравИло» стал известен после экспедиции в тайгу к староверам одного из путешественников, который и описал о его потрясающих свойствах.

Тренажер в его современном исполнении был запатентован С.А. Зайцевым в 2003 году (Государственный патент №2007137762). Принцип действия основан на том, что растяжение межпозвонковых дисков, связок, сухожилий, фасций, мышц происходит под воздействием массы тела самого человека.

При тренировках на тренажере «ПравИло» происходят следующие положительные сдвиги в функционировании систем организма человека:

1) «выправляется» и укрепляется опорно-двигательный аппарат (снимается болевой синдром при артрозах, артрите, радикулите, сколиозе);
2) повышается уровень общей выносливости и прочность суставно-связочного аппарата [4];
3) улучшается капилляризация и, соответственно, кровоток в суставах и мышцах;
4) происходит стимуляция нейрогуморальной системы и иммунитета за счет горизонтальной вытяжки с равномерным распределением нагрузки на все группы мышц, даже незадействованных в повседневной жизни;
5) за счет стимуляции гормональной системы происходит оздоровление и омоложение организма [2].

В результате регулярных занятий на тренажере «ПравИло» человек начинает «по-новому» ощущать свое тело, воспринимать свой организм как единое целое.

Академик Российской Академии Мануальной терапии, действительный член Су-Джок академии Сергей Макеев, кандидат медицинских наук, имеющий тридцатилетний опыт лечения людей с заболеваниями опорно-двигательного аппарата, внутренних органов, испытал тренажер на себе и подтвердил его терапевтические свойства.

Однако, данный тренажер мало используется в государственных лечебных учреждениях в связи с имеющимися противопоказаниями.

Таким образом, мы выявили противоречие между имеющейся в тематических источниках информацией о пользе «ПравИло» и недостаточной доказательной базой (экспериментальных данных), подтверждающей это.

В связи с этим, мы сформулировали проблему исследования: каково влияние занятий на оздоровительно-восстановительном тренажёре «ПравИло» на физическое состояние организма?

Целью исследования явилось решение выявленной проблемы.

Объектом исследования является процесс занятий на оздоровительно-восстановительном тренажёре «ПравИло».

Предмет исследования: изменения показателей физического состояния организма при занятиях на оздоровительно-восстановительном тренажёре «ПравИло».

Методы исследования. В исследовании применялись методы оценки уровня показателей физической подготовленности: кистевая динамометрия, становая динамометрия, а также методы оценки уровня физического развития: спирометрия, окружность грудной клетки, рост стоя, рост сидя. Кистевая динамометрия измерялась последовательно правой и левой рукой по три попытки, регистрировался лучший результат. Становая сила измерялась в двух попытках, фиксировался лучший результат. Рукоятка динамометра находилась на уровне коленных суставов. Жизненный объем легких замерялся спирометром двумя попытками, регистрировался лучший результат. Рост стоя и сидя измерялись ростомером и фиксировались в сантиметрах. Вес измерялся напольными электронными весами и фиксировался в килограммах с точностью до 0,5 кг.

Экспериментальной базой исследования является ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова» (ФГБОУ ВО «ЧГУ им. И.Н. Ульянова»). В эксперименте участвовало 2 группы занимающихся: девушки и юноши (9 и 8 человек соответственно).

После проведения начального тестирования испытуемые под присмотром врачей и инструктора были привлечены к занятиям на оздоровительно-восстановительном тренажёре «ПравИло». Во время занятия испытуемый, находясь в условиях растяжки, получает ощущения-сигналы от проприорецепторов тела. Инструктор следит за безопасностью процесса и помогает эти ощущения истолковывать.

На тренажёре тросы не закреплены в верхних углах каркаса, а натягиваются с помощью подвешенных гирь (грузоблочный вариант) [3]. Это позволяет в некоторых пределах изменять позу, двигая конечностями. Изначально вес блоков был равен весу тела занимающегося + 5 кг. Каждые две недели вес на блоках увеличивался на 5 кг. Таким образом, к концу 4-го месяца занятий общий вес грузов превышал вес тела на 40 кг.

Изложение основного материала статьи. До начала экспериментальных занятий на тренажере все испытуемые прошли тестирование показателей становой, кистевой силы, антропометрических данных, спирометрии.

Начальные результаты приведены в таблице 1. Из таблицы видно, что после занятия на тренажёре в кистевой динамометрии показатели силы правой и левой кисти в обеих группах испытуемых проявляются лишь на уровне тенденции. Прирост среднего значения становой силы наблюдается только у юношей и не является достоверным. Достоверные изменения произошли в спирометрии только у юношей, прирост объёма лёгких составил около 8%. У девушек прирост наблюдается. Но различия не достигают уровня достоверности. После занятия на оздоровительно-восстановительном тренажёре «ПравИло» произошло незначительное увеличение роста, как сидя, так и стоя.

После 4-х месяцев занятий было проведено повторное исследование показателей становой, кистевой силы, антропометрические данные, спирометрия у той же группы занимающихся. Ниже приведена таблица полученных результатов.

Таблица 1

Показатели испытуемых до эксперимента

Испытуемый	Динамометрия кистевая пр/л		Динамометрия становая		Окр.груд. клетки,см		Рост стоя,см		Рост сидя, см		Спирометрия, л		Вес,кг	
	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после
девушки														
1-й	27/25	35/33	85	78	90	91	173,5	174	89	90	3,1	3,4	61	60,5
2-й	25/25	28/26	52	50	82	84	170	170,5	85	85,5	2,6	2,4	58	57,5
3-й	24/26	22/27	60	50	82	84	172	172,5	90	90,5	2,6	2,5	54	53,8
4-й	17/16	17/16	55	50	86	87	173,5	174	85	85	2,6	2,5	65	65
5-й	24/26	28/26	74	88	86	86	165	166	90	91	3,1	3,2	60,5	60
6-й	21/20	25/27	50	49	89	88	169	169,5	85	85,5	3,1	3,3	58	57,5
7-й	18/17	22/22	40	40	84	83,5	166	166,5	85	85,5	2,5	2,8	59	58
8-й	24/28	25/28	61	60	97	96,5	168	168,5	90	90,5	2,8	2,9	66	65,5
9-й	28/24	29/28	74	76	99	98,5	170	171	91	92	3,5	3,8	69	68,5
$X_{ср}$	23,1 / 23,0	25,7 / 25,9	61,2	60,1	88,3	88,7	169,7	170,3	87,7	88,4	2,9	3,0	61,2	60,7
σ	3,76 / 4,27	5,15 / 4,68	14,11	16,53	6,14	5,52	3,03	2,95	2,68	2,91	0,34	0,48	4,69	4,72
P (до – после занятия)	>0,05 / >0,05		>0,05		>0,05		>0,05		>0,05		>0,05		>0,05	
юноши														
1-й	46/43	54/49	85	82	120	120	173,5	173,5	93	94,5	3,9	4,0	110	109,5
2-й	44/42	38/38	120	123	119	120	182	184,5	97	98,5	3,9	5,0	115	114
3-й	36/32	30/30	88	84	104	104	176	177,5	88,5	89,5	3,3	3,8	79	78,6
4-й	45/49	41/49	146	144	120	119	176	176,5	87	88	3,5	3,8	112	111
5-й	33/35	36/37	91	90	93	93	171	172	91	90	3,6	3,9	76	75
6-й	40/40	43/41	88	87	98	98	176	176,5	89	89,5	4,0	4,2	78	77,5
7-й	31/33	32/35	88	86	98	97,5	175	176	90	90,5	3,8	3,9	81	80,5
8-й	39/38	42/41	89	94	112	111,5	181	181,5	94	94,5	4,0	4,2	99	98,5
$X_{ср}$	39,3 / 39,0	39,5 / 40,0	90,6	92,5	109,3	109,1	177,6	178,5	91,2	91,9	3,8	4,1	93,8	93,1
σ	5,60 / 5,71	7,48 / 6,57	31,15	34,30	13,06	13,00	6,48	7,05	3,29	3,57	0,26	0,40	20,49	20,41
P (до – после занятия)	>0,05 / >0,05		>0,05		>0,05		>0,05		>0,05		**<0,05**		>0,05	

Примечание: до – измерение до виса на тренажёре «ПравИло», после – измерение после виса на тренажёре «ПравИло»

Таблица 2

Показатели испытуемых после 4 месяцев занятий на тренажере

Испытуемый	Динамометрия кистевая пр/л		Динамометрия становая		Окр.груд. клетки, см		Рост стоя,см		Рост сидя, см		Спирометрия, л		Вес,кг	
	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после
девушки														
1-й	28/27	37/35	87	78	90	91	174	174	90	90	3,3	3,5	61	60,5
2-й	26/26	28/28	55	51	82	84	170,5	170,5	85,5	85,5	2,8	2,8	58	57,5
3-й	27/27	25/27	62	55	82	84	172	172,5	90	90,5	2,7	2,5	54	53,8
4-й	19/18	18/18	55	50	86	87	174	174	85	85	2,6	2,5	65	65
5-й	27/28	28/28	88	88	86	86	165	166	90	91	3,1	3,2	60	59,7
6-й	21/20	25/27	50	49	89	88	169	169,5	85	85,5	3,5	3,6	58	57,5
7-й	21/21	23/23	45	40	84	83,5	166	166,5	85	85,5	2,5	2,8	59	58,5
8-й	27/28	28/28	65	61	97	96,5	168	168,5	90	90,5	2,8	2,9	65	64,5
9-й	29/27	31/28	74	76	99	98,5	170	171	91	92	3,6	3,9	67	66,5
$X_{ср}$	25,0 / 24,7	27,0 / 26,9	63,4	59,8	88,3	88,7	169,8	170,3	87,9	88,4	3,0	3,1	60,8	60,4
σ	3,64 / 3,87	5,29 / 4,54	16,61	17,22	6,14	5,52	3,20	2,95	2,70	2,91	0,40	0,59	4,18	4,18
P (до – после занятия)	>0,05 / >0,05		>0,05		>0,05		>0,05		>0,05		>0,05		>0,05	
P (до – после 4 мес. занятий)	>0,05 / >0,05	>0,05 / >0,05	>0,05	>0,05	>0,05	>0,05	>0,05	>0,05	>0,05	>0,05	>0,05	>0,05	>0,05	>0,05
юноши														
1-й	47/45	54/50	89	87	120	120	173,5	173,5	93	94,5	4,0	4,2	109	108,5
2-й	46/45	44/43	120	125	119	120	182	184,5	97	98,5	4,5	5,0	110	109,5
3-й	36/32	30/30	88	84	104	104	176	177,5	88,5	89,5	3,5	3,8	79	78,6
4-й	46/48	47/48	148	144	120	119	176	176,5	87	88	3,5	3,8	110,5	110
5-й	33/35	36/37	91	90	93	93	171	172	91	90	3,8	3,9	76	75
6-й	42/41	44/42	89	87	98	98	176	176,5	89	89,5	4,2	4,3	77	76,5
7-й	31/33	32/35	88	86	98	97,5	175	176	90	90,5	3,8	3,9	81	80,5
8-й	38/38	42/42	98	94	112	111,5	181	181,5	94	94,5	4,0	4,2	98	97,5
$X_{ср}$	37,4 / 39,6	41,1 / 40,9	95,1	93,4	109,3	109,1	177,6	178,5	91,2	91,9	3,9	4,1	92,5	92,1
σ	6,97 / 6,05	8,03 / 6,64	33,95	34,47	13,06	13,00	6,48	7,05	3,29	3,57	0,34	0,40	19,35	19,65
P (до – после сеанса)	>0,05 / >0,05		>0,05		>0,05		>0,05		>0,05		>0,05		>0,05	
P (до – после 4 мес. занятий)	>0,05 / >0,05	>0,05 / >0,05	>0,05	>0,05	>0,05	>0,05	>0,05	>0,05	>0,05	>0,05	>0,05	>0,05	>0,05	>0,05

Примечание: до – измерение до виса на тренажёре «ПравИло», после – измерение после виса на тренажёре «ПравИло».

После 4-х месяцев занятий на тренажёре положительная динамика наблюдается в показателях становой и кистевой силы, прирост ЖЕЛ за 4 месяца составил 100 мл, вес у девушек снизился в среднем на 300 г, у юношей – на 100 г, рост стоя и сидя, а также окружность грудной клетки не изменились.

Выводы. По результатам сравнительного анализа до и после 4-х месячного периода занятий на оздоровительно-восстановительном тренажёре «ПравИло» выявлен достоверный прирост по ряду измеряемых показателей. А именно, изменились показатели спирометрии, кистевой и становой динамометрии в сторону увеличения, увеличился рост некоторых занимающихся, снизился вес. Таким образом, регулярные занятия на тренажёре способствуют улучшению осанки, повышению тонуса тела, укреплению мышечного корсета. Развивается сила и стимулируется рост мышечной массы.

Занятия на данном тренажере являются средством для профилактики нарушений осанки; лечения начальных стадий искривления позвоночника; профилактики и устранения болей в спине, связанных с ущемлениями спинномозговых ганглиев (в результате протрузий); профилактики и уменьшения болей в шейных отделах позвоночника, стимуляции заживления травм опорно-двигательного аппарата.

Оздоровительный потенциал этого устройства позволяет достигать положительных результатов при проблемах со здоровьем, так как в нем сочетаются классический техники восстановления и новые реабилитационные разработки.

Литература:

1. Зайцев С.А. «ПравИло» древнерусский метод подготовки воинов // С.А. Зайцев, доступ к статье по ссылке http://www.ruop.ru/pravilo.html.

2. Свечкарёв В.Г. Влияние тренажера «ПравИло» на организм занимающихся / В.Г. Свечкарёв, А.Н. Ларин // Научные известия. Нальчик, 2016. № 1(2). С. 82–89.

3. Свечкарёв В.Г. Виды тренажера «ПравИло» // В.Г. Свечкарёв, А.Н. Ларин, В.А. Чебыкин, Т.А. Иващенко // Новые технологии. Майкоп: МГТУ, 2016. № 3. С. 109–117.

4. Филатов Ю.П. Влияние физических упражнений на состояние позвоночника // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. LII междунар. студ. науч.-практ. конф. № 4(52). URL: https://sibac.info/archive/guman/4(52).

УДК:929:1/14 (075)

доктор философских наук, профессор Ремизов Игорь Николаевич
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
профессионального образования «Кубанский государственный медицинский университет»
Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Краснодар);
кандидат философских наук, доцент Онищенко Валерий Леонидович
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
профессионального образования «Кубанский государственный медицинский университет»
Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Краснодар);
кандидат культурологии, доцент Лагутин Александр Олегович
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
профессионального образования «Кубанский государственный медицинский университет»
Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Краснодар)

В. И. ВЕРНАДСКИЙ И МАРКСИСТСКАЯ ФИЛОСОФИЯ (К 155-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ АКАДЕМИКА)

Аннотация. Обращение В.И. Вернадского к философским воззрениям основоположников марксизма было обусловлено стремлением разобраться в смысле и результатах собственной жизнедеятельности, в мировоззренческих, философских вопросах научного творчества.

Ключевые слова: биосфера, догматизм, идеализм, идеология, марксизм, материализм, ноосфера, ноосферное общество.

Annotation. V.I. Vernadsky Approach to the philosophic ideas of Marxists founders is framed by the tendency towards to the meaning and results of the life-sustaining activity, philosophical aims and scientific work.

Keywords: biosphere, dogmatism, idealism, ideology, Marxism, materialism, noosphere, noospheric community.

Введение. Особенностью духовной жизни выдающегося ученого-естествоиспытателя была философилия. Она проявлялась в постоянном чтении сочинений философов и по истории философии; в общении с выдающимися отечественными и зарубежными мыслителями, обсуждении с ними прочитанного и своих идей; насыщении научных работ философскими материалами; в отражении философской рефлексии в личной и деловой переписке, в дневниковых записях и философских произведениях. На каждом из этапов жизни ученого и мыслителя это свойство личности проявлялось по-своему, но не любительством, а органической чертой мироотношения (16).

На последнем этапе его жизни (вторая половина 20-х – начало 40-х годов), связанном с советским периодом истории российского общества, предметом его рефлексии стала марксистская философия, представленная в работах ее основоположников К. Маркса, Ф. Энгельса, В. Ленина, а также их советских последователей – «диаматов», как он их называл, в двух их проявлениях – “механистов” и “диалектиков” (12, С. 576-578).

Предмет нашего рассмотрения – характеристика им личностных качеств и философских воззрений К. Маркса и Ф. Энгельса.

Ряд факторов обусловил внимание академика к марксистской философии.

Изложение основного материала статьи. После возвращения в марте 1926 года из длительной зарубежной научной командировки, жизнь Владимира Ивановича и его супруги (дети остались в эмиграции) связалась с судьбой советского общества. Будучи приверженцем буржуазной демократии, академик не разделял социалистических принципов, но пошел на компромисс с властью во имя прогресса отечественной науки и разработки проблемы, составлявшей смысл его деятельности как ученого, – биосферы и живого вещества.

В это время в стране, наряду с демократизацией жизни широких народных масс, шел процесс ее ограничения и подчинения складывающемуся культу личности И.В. Сталина. В системе этих процессов философия, как составная часть марксизма, стала идеологическим стержнем духовной жизни советского общества, а также своеобразным тестом на приверженность политическому режиму. Все несогласные переводились в разряд инакомыслящих, классовых врагов, и подвергались разного рода репрессиям, вплоть до физического уничтожения.

Напряженность ситуации побудила даже Владимира Ивановича задуматься над своими взаимоотношениями с властью. Так 25 января 1931 года он записывает в дневнике: «По отношению ко мне: учитыв[ают] большой мой авторитет, прямой характер и горячее отнош[ение] <к делу науки>. Никакого сомнения нет в мотиве поступков - в этом отнош[ении] большое уважение…и мой авторитет в учен[ом] мире» (6, С. 318). Здесь ученый явный оптимист, так как наличие у ряда деятелей науки, искусства, руководителей государства и народного хозяйства и др. даже большего числа достоинств, не помешало объявить их “врагами народа”.

В этой непростой обстановке философские взгляды Вернадского подвергаются критике, как со стороны «механистов», так и со стороны “диалектиков”. 14 марта 1931 года он записывал: “Последние месяцы со всех сторон я вижу начало нападений на мои взгляды” (6, С. 319).

Среди обвинявших Вернадского в оппозиции марксизму наибольшей эрудицией и авторитетом во властных структурах выделялся академик- философ А.М. Деборин, избранию которого в ряды академии он противился по ряду мотивов (1, С. 144-151).

Разбору философских воззрений ученого А.М. Деборин посвятил две публикации в академическом журнале (11, С. 447-489, 490-496).

Наряду с оправданными замечаниями, автор зачастую переносил научную дискуссию в сферу идеологии, а выводы порою имели характер политического доноса. Вот один из них: «Все мировоззрение В.И. Вернадского, естественно, глубоко враждебно материализму и нашей современной жизни, нашему социалистическому строительству" (11, С. 478).

Владимир Иванович, отвечая оппоненту, иронизировал: «В результате своего розыска (подчеркнуто нами - авторы) академик Деборин приходит к заключению, что я мистик и основатель новой религиозно-философской системы, другие меня определяли, как виталиста, неовиталиста, фидеиста, идеалиста, механиста, мистика» (3, С. 160). Оценки такого характера могли иметь далеко не безобидные последствия, тем более, что за Вернадским тянулся шлейф «грехов» его прошлой деятельности – он был членом Государственного Совета империи, активным функционером конституционно-демократической партии (кадетов), входил в состав Временного правительства и с частью его членов подписал документ в пользу созыва Учредительского собрания и с критикой большевиков, больше года пребывал во врангелевском Крыму и др. Было сфабриковано дело, обвинявшее ученого в антисоветской деятельности.

Мотивом обращения к философским воззрениям основоположников марксизма было и другое. Это осознание приближения к завершению жизненного и творческого пути, стремление разобраться в смысле и результатах деятельности, в мировоззренческих, философских вопросах. Тем более, что философскую составляющую своей духовной жизни он оценивал, как определенное личностное обретение. Так он писал: «Я… имею совершенно определенное философское мировоззрение, которое мне дорого и которое мною продумано в течение моей долгой жизни» (3, С. 157). В его системе представления о философии, как виде духовной деятельности, о ее роли в духовной жизни, познавательной и созидательной деятельности человечества и др. Именно через их призму он рассматривал воззрения основоположников марксизма.

До исследуемого периода в его эпистолярном наследии и работах встречаются лишь отдельные свидетельства знакомства с работами основоположников марксизма. Развернутые упоминания и суждения появляются со второй половины 20-х годов двадцатого века, в том числе ссылки на ключевые их труды: К. Маркса и Ф. Энгельса «Манифест коммунистической партии», К. Маркса «Капитал», Ф. Энгельса «Диалектика природы», «Анти-Дюринг», В.И. Ленина «Материализм и эмпириокритицизм» (а также отдельные тома его сочинений).

Встречаются упоминания о том, что он знал и интересовался биографиями названных мыслителей, припоминал, что читал в свое время «хорошую биографию Энгельса, кажется Майера» (5, С. 349). Знал об оценках ими воззрений и трудов других философов и ученых. Так еще в период пребывания в Париже упоминал об их отношении к творчеству российского ученого и мыслителя С.А. Подолинского: «Очень любопытен Подолинский, он давно меня интересует. Его энергетическая постановка, не понятая Марксом и Энгельсом, во многом нова» (6, С. 26).

Из общего контекста его трудов, дневниковых записей и переписки следует, что его знания о жизни, научных и философских трудах основоположников марксизма были более обширными и не ограничивались приведенным перечнем работ.

В своей оценке личностных качеств и идей Маркса и Энгельса Вернадский реализовывал историко-философский подход, используя свои навыки историка науки.

Он считал, что в философии личностный фактор более значим, чем в науке, большую роль играют социально-исторические обстоятельства, что он и показал, характеризуя мировоззрение и творчество К. Маркса и Ф. Энгельса.

Вот некоторые штрихи к их портрету: «Это были крупные мыслители и не менее крупные политические деятели. Характерен для них широкий размах их научного знания и научных интересов, необычных для политических деятелей. Для своего времени они стояли на его уровне, и в то же время были волевыми личностями, организаторами народных масс…Их философские идеологии теснейшим образом были связаны с их политической деятельностью и накладывали печать на их научные искания и понимания (2, С. 157).

Благодаря своему «темпераменту», считал Вернадский, они смогли «придать своим научным достижениям жизненно действенную форму веры, а не только философской доктрины - создать политическую силу, могущую двигать массы и ярко проявившуюся в «Коммунистическом манифесте» 48-го года (2, С. 159).

В большей степени в его заметках уделено внимание личности и философским воззрениям Ф. Энгельса, который, в отличие от К. Маркса, занимался проблемами естественных наук, диалектического метода в анализе явлений природы, что интересовало Вернадского в первую очередь.

Оценивая работы соратника Маркса с позиции достижений науки первой половины двадцатого века, он находил в них немало несоответствий новым реалиям.

В этом аспекте развернутый характер носит дневниковая запись от 25 марта 1938 года: «Еще раз пересмотрел «Диалектику природы» Энгельса – осталось прежнее впечатление: черновые тетрадки, altertimlich. Есть кое-что интересное – но в общем в XX веке класть в основу мышления, особенно научного, такую «книгу» - совершенное сумасшествие… Впервые стал читать Энгельса «Анти-Дюринг». Тут, несомненно, есть интересное» (7, С. 284). Далее Вернадский дает его личностную характеристику, не типичную для советских марксологов: «Но и здесь – старый философ начала XIX века, который получил естественно-историческое образование в 1870 - 1880 годы. Виден философ и гуманист, но понимания естествознания нет – особенно нет понимания описательного естествознания, и конкретных наблюдательных наук о природе» (7, С. 284).

Еще через некоторое время (в феврале 1943 года) академик упоминает: «… Я прочел о диалектике в новом очищенном издании черновика Энгельса «Диал[ектику] прир[оды]» (8, С. 20). И сопровождает эту запись рассуждениями о соотношении объективной и субъективной диалектики: «Но для меня ясно, что диалектика природы не может быть сравниваема с моим утверждением, что логика естествознания зависит от биосферы – есть логика понятий – вещей – научной работы человека» (8, С. 20).

Вернадский приходит к выводу, что «Диалектический материализм, в той форме, в которой он проявляется реально в истории мысли, никогда не был изложен в связанном виде его творцами – Марксом, Энгельсом и Ульяновым – Лениным» (2, С. 157). В подтверждение своих умозаключений он ссылается на источниковедческую базу этого учения, на которую опирались исследователи тех лет: «В основу советской государственной философии были положены частью полемические сочинения, которые их авторами – Энгельсом, Марксом, Сталиным, Лениным – их выступления по практическим и политическим вопросам

жизни, в которых философия занимала иногда второстепенное место. Это были, во-вторых, черновые тетрадки, …нередко рефераты и конспекты, связанные с чтением философов, …» и др. (2, С. 158).

Достижения К. Маркса в постижении законов общественного развития, в особенности капиталистического строя, он связывал с применением научных, а не философских методов познания.

Это отвечало ранее сделанному им выводу, что научные и философские методы не взаимозаменяемы, но каждый по-своему эффективен и дополняет выводы, добытые с помощью других подходов.

Вернадский утверждал, что «диалектический материализм теснейшим образом связан в своем генезисе и в основе своих суждений с идеализмом, в его гегельянской форме» (2, С. 158). В то же время отмечая, что гегельянская философия была Марксом и Энгельсом переработана на материалистических основаниях.

Не мог он обойти и вопрос об истолковании науки и ее роли во взаимоотношениях общества и природы, перспективах общественного развития.

С позиции философского скептицизма он критиковал советских адептов диалектического материализма, уверенных в том, что они «владеют универсальным методом – непогрешимым критерием философской и научной истины» и выступал против приписывания подобных представлений К. Марксу и Ф. Энгельсу. Если «диаматы» видели в положениях марксистской философии истину в последней инстанции, то он утверждал их конкретно-исторический характер и возможность устарения, отставания от достижений науки (4, С. 147).

На завершающем этапе своей жизни Вернадский пришел к большим теоретическим обобщениям и выводам в отношении социоприродного будущего человечества, которое он назвал «ноосфера». В этом плане его выводы и предположения стали сближаться с марксистским проектом коммунистического будущего общества.

Вопрос, об определенной близости взглядов академика со взглядами К. Маркса, поднял его более молодой коллега - геолог, друг семьи и «неисправимый философ» Борис Леонидович Личков (1888-1966). В конце 30-х годов и до последних месяцев жизни академика между ними шла оживленная переписка, и часто по вопросам ноосферы (9).

В одном из писем (22 сентября 1940 года) он обращался к учителю: «Понравится ли Вам, что я сближаю Вас с Марксом, я не знаю, но я твердо знаю, что по идеям Вы близки и мне кажется, что Ваша критика ноосферы теперешней, должна стать столь же сурова, как и его критика» (9, С. 265).

Отвечая на вопрошание своего коллеги, Владимир Иванович соглашается с его мнением: «Я мало знаю Маркса, но думаю, что ноосфера всецело будет созвучна его основным выводам» (9, С. 267).

Определённая близость в прогнозах будущего человечества основоположников марксизма и Вернадского проистекала, на наш взгляд, из гуманистическо-материалистической сущности их мировоззрения.

К. Маркс и Ф. Энгельс изначально определили целью своей научной и политической деятельности ликвидацию эксплуатации, определение условий достижения такого общественного состояния, когда «Свободное развитие каждого является условием свободного развития всех» (13, С. 160).

Такую особенность их мировоззрения отмечал и В.И. Вернадский: «Это были прежде всего философы, выразители чаяний и организаторы действий народных масс, социальное благо которых на реальной планетной основе – являлось целью и смыслом их жизни» (2, С. 157) (выделено нами – авторы).

В своих работах «Научная мысль как планетное явление» (1938), «Несколько слов о ноосфере» (1944) он дает прогноз ноосферного будущего человечества, которое можно было бы назвать «ноосферным обществом» (15, С. 490-496; 17). В его посылах и констатациях, немало созвучий с марксистским учением о коммунизме, но на материале достижений естествознания и собственных исследований.

Так в статье «Несколько слов о ноосфере» он пишет: «Исторический процесс на наших глазах коренным образом меняется. Впервые в истории человечества интересы народных масс – всех и каждого – и свободной мысли личности определяют жизнь человечества, являются мерилом его представлений о справедливости. Человечество, взятое в целом, становится мощной геологической силой. И перед ним, перед его мыслью и трудом, ставится вопрос о перестройке биосферы в интересах свободно мыслящего человечества как единого целого» (10, С. 357-358) (выделено нами – авторы). И далее о человеке: «человек может и должен перестраивать своим трудом и мыслью область своей жизни, перестраивать коренным образом, по сравнению с тем, что было раньше. Перед ним открываются все более и более широкие творческие возможности» (10, С. 358).

В своих трудах К. Маркс и Ф. Энгельс раскрыли противоречивый характер капиталистического общественного строя и обосновали неизбежность его замены другим, как они считали, коммунистическим.

С позиций учения о биосфере и анализа ее современного состояния – ноосферы – Вернадский также приходил к выводу о необходимости ликвидации разрушительного отношения человека к природе: «Нельзя безнаказанно идти против единства всех людей как закона природы» (10, С. 357).

Новые состояния человеческого бытия, взаимоотношений общества с природой – неизбежность. Для Маркса и Энгельса путь к этому – коммунизм, для Вернадского – ноосферное общество.

Последнее обстоятельство подчеркнул в своем письме академику (23 ноября 1940 года). Б. Л. Личков. Выражая кредо своего учителя, он писал: «Другого пути кроме пути ноосферы нет…» (9, С. 271).

В учении о ноосфере Вернадский наиболее близок к социальным прогнозам марксизма. Их учения до сих пор являются опорой оптимистических и конструктивных прогнозов социоприродного будущего человечества (17).

Выводы. Представленный в статье материал в определенной степени дополняет сложную картину историко-философского процесса в стране в период 20-х – начала 40-х годов прошлого века и раскрывает творчество академика Вернадского как самостоятельного мыслителя, способного противостоять духовному прессингу властей и философских авторитетов. Связь с традицией философствования российских ученых-естествоиспытателей (18, С. 129 -141) и собственные поиски позволили ему в оценке марксистской философии, внедрявшейся в качестве "государственной философии", реализовывать конструктивно-критический подход и получить дополнительный импульс для собственных философских выводов.

Ряд принципов в оценке марксизма и его философской составляющей, к которым пришел известный исследователь этого течения Т.И. Ойзерман уже в наше время (14, С. 58-60, 68-71). Вернадский реализовал гораздо раньше в условиях политического и идеологического давления. Другое дело, что его идеи были мало доступны для широкого философского сообщества.

Тем не менее, считает Л.Н. Митрохин, В.И. Вернадский был в числе тех мыслителей советской эпохи, которые "прорывали мертвящую оболочку официального догматизма, утверждали положение, знаменовавшее шаг вперед в развитие философской науки и их творчество составило неотъемлемый компонент, источник энергетики творческих поисков, без которых само существование философской мысли было бы невозможно" (14, С. 34).

Научные и философские прозрения академика, опыт его "философской работы", "философствования" продолжают оставаться актуальными в духовной жизни современной нам эпохи и нуждаются в дальнейшем осмыслении.

Литература:

1. Вернадский В.И. Записки о выборе члена академии по отделу философских наук [о А.М. Деборине] // В.И. Вернадский. Собрание сочинений в 24 томах. – Том 14. – М.: Наука, 2013.

2. Вернадский В.И. Научная мысль как планетное явление // В.И. Вернадский. Собрание сочинений в 24 томах. – Том 10. – М.: Наука, 2013.

3. Вернадский В.И. По поводу критических замечаний акад. А.М. Деборина // В.И. Вернадский. Собрание сочинений в 24 томах. – Том 14. – М.: Наука, 2013.

4. Вернадский В.И. Собрание сочинений в 24 томах. – Том 14. – М.: Наука, 2013.

5. Там же – Том 22. Дневники В.И. Вернадского 1940-1942 гг. – М.: Наука, 2013.

6. Там же – Том 20. Дневники В.И. Вернадского 1923-1934 гг. – М.: Наука, 2013.

7. Там же – Том 21. Дневники В.И. Вернадского 1935-1939 гг. – М.: Наука, 2013. – С. 284.

8. Там же – Том 23. Дневники В.И. Вернадского 1943-1944 гг. – М.: Наука, 2013.

9. Вернадский В.И. Собрание сочинений в 24 томах. – Том 15. Переписка с Б.Л. Личковым. – М.: Наука, 2013.

10. Там же – Том 9. Несколько слов о ноосфере. – М.: Наука, 2013.

11. Вернадский В.И. Труды по философии естествознания. - М.: Наука, 2000.

12. История русской философии: учебник под ред. М.А. Маслина. - М: КДУ, 2008.

13. Маркс К. и Энгельс Ф. Избранные сочинения. В 9-ти томах. Т. 3. - М.: Политиздат, 1985.

14. Митрохин Л.Н. Из бесед с академиком Ойзерманом// "Вопросы философии, 2004, №5.

15. Онищенко В.Л. О концепциях ноосферы В.И. Вернадского и П. Тейяра де Шардена (социально-философский аспект) // Экологические проблемы семейного отдыха: пути решения. – Анапа, 2008. – С. 490-496

16. Ремизов И.Н., Онищенко В.Л. Корни и истоки философилии академика В.И. Вернадского. // Научное наследие Ф.А. Щербины: казачество и история Кавказа: сборник материалов XVII международной научно-практической конференции. / Якаевские чтения – 2017; Академия ИМСИТ. – Краснодар: ИМСИТ – 2017.

17. И.Н. Ремизов, Ю. М. Перов. На пути к ноосферному обществу (некоторые теоретико-методологические и прикладные аспекты социальной экологии) – Краснодар, Экоинвест, 2000.

18. Сухов А.Д. Ученые-естествоиспытатели в истории русской философии // Философские науки, 2012. №1. С. 129-141.

Педагогика

УДК:372.881.1

декан факультета филологии и массовых коммуникаций, доцент Родин Олег Федорович
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

К ПРОБЛЕМЕ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Данная статья посвящена актуальной проблеме культуроведческого обучения иностранным языкам как основной тенденции современного социокультурного образования. В статье сформулированы основные положения культурологического образования, обоснована важность социокультурной компетенции обучаемых, представлены задачи культуроведческого образования средствами иностранного языка, обоснована необходимость и изложены принципы подготовки обучающихся к межкультурному общению.

Ключевые слова: иностранный язык, поликультурная среда, культуроведческое образование, поликультурное образование, коммуникативная компетенция, социолингвистическая компетенция, социокультурная компетенция, межкультурное общение, диалог культур, мультикультурный подход к обучению.

Annotation. The article is concerned with an actual problem of culturological foreign language teaching as the basic tendency of modern social and cultural education. The article states the basic ideas of culturological education, it proves the importance of students' social and cultural competence, it presents the tasks of culturological education by means of the foreign language, and it proves the necessity and states the principles of training students for intercultural communication.

Keywords: a foreign language, polycultural environment, social and cultural education, polycultural education, communicative competence, sociolinguistic competence, social and cultural competence, intercultural communication, dialogue of cultures, multicultural approach to teaching.

Введение. При обучении языкам международного общения в России самое широкое распространение приобрел коммуникативный подход, который, как показывает ряд исследований, способен подготовить учащихся к спонтанному общению на иностранном языке (ИЯ). При этом особая роль отводится социокультурному компоненту содержания обучения, как фактору, во многом определяющему и обусловливающему использование ИЯ в конкретных ситуациях и тем самым влияющему на иноязычную коммуникативную компетенцию обучаемых.

Изложение основного материала статьи. С развитием и распространением коммуникативного подхода к обучению ИЯ значительно больше внимания стало уделяться использованию ИЯ в определенных

социальных и культурных ситуациях. Известные западные модели коммуникативной компетенции [4; 5] рассматривают социокультурный компонент как вспомогательный социолингвистической компетенции. Так, знание норм поведения, ценностей, правил общения необходимо для выбора верного речевого регистра. То есть функция культуры сводится лишь к верному выбору регистра высказывания в зависимости от роли собеседника, его статуса, места и цели общения. Однако этим вовсе не ограничивается роль культуры в процессе иноязычного общения.

Культуроведческая осведомленность необходима для верной интерпретации того, что происходит в конкретной ситуации в иноязычной среде. Незнание социокультурного контекста и отсутствие стратегий по заполнению информационных пробелов могут оказаться решающими факторами при коммуникации с носителями языка и культуры.

Говоря о важности и необходимости повышения социокультурной компетенции обучаемых, не умаляются потенциал и значение стратегической компетенции, когда информационные пробелы могут быть преодолены путем переспрашивания, уточнений, объяснений и т. п. Однако носители языка не всегда готовы принять во внимание языковые трудности, с которыми сталкиваются говорящие на ИЯ. Кроме того, в некоторых случаях, не представляя, что значит изучать ИЯ и общаться на нем, носители языка просто не способны ответить на популярные среди иностранцев вопросы *что* и *почему*. Это происходит не потому, что они не хотят помочь, а потому, что, ознакомившись с родной культурой естественным, имплицитным путем, находясь в культурной среде, они обладают знаниями-концептами, способны лишь интуитивно определить, что есть что, и очень редко могут дать ожидаемое объяснение.

Таким образом, очевидно, что знания культуры придают уверенность всем владеющим ИЯ, дают возможность обучаемым осуществить выбор в действии. В некоторых случаях, зная правильный ответ, просто необходимо спросить, *что* и *почему* с целью начать беседу или продолжить разговор. Данные хитрости относятся к разряду множества стратегий, используемых при общении. Поэтому социокультурная компетенция позволяет говорящим на ИЯ чувствовать себя практически на равных с носителями языка (в отношении культуры), что является шагом к адекватному владению ИЯ. Конечным этапом социокультурной компетенции будет способность обучающихся оперировать необходимыми знаниями-концептами и адаптировать (если это необходимо) свое поведение к поведению, адекватному или близкому к носителям языка.

Следовательно, на современном этапе преподавания языков международного общения в России знания культуры страны и народа изучаемого ИЯ являются не просто важными и значимыми, они играют определяющую роль при использовании языка и тем самым влияют на иноязычную коммуникативную компетенцию учащихся. Идея расширения рамок обучения культуре нашла отражение в современных УМК по иностранным языкам (авторские коллективы под руководством В. В. Сафоновой, Е. И. Пассова, В. П. Кузовлева), в которых культуроведческий компонент выходит за пределы туристического аспекта. В данной статье под частью культуры страны изучаемого языка, которую способно дать социокультурное обучение ИЯ, мы понимаем свод знаний и опыта, позволяющий учащимся быть адекватными участниками межкультурной коммуникации.

Необходимость культуроведческого образования средствами ИЯ начинает приобретать очевидный характер. Однако какое именно культуроведческое образование могут реально получить школьники в условиях иноязычного учебного общения в различных типах российских школ? Каковы могут быть требования к уровню их иноязычной социокультурной компетенции? Каковы могут быть современные требования к культуроведческому наполнению учебных программ и учебной литературы по ИЯ? Что следует понимать под культуроведением соизучаемых стран как неотъемлемым компонентом современных УМК по ИЯ? Эти и целый ряд других не менее важных вопросов стоят перед профессионалами в рассматриваемой области, и ответы на них не всегда могут иметь однозначный характер.

Следует остановиться на некоторых существенных различиях между культуроведением как одной из областей культурологического знания и культуроведением как теоретико-прикладной областью языковой педагогики. Если рассматривать культуроведение как одну из культурологических наук, то эта область научного знания на контрастивно-сопоставительной основе изучает:

- образ жизни и вариативность стилей жизни стран в культурных сообществах и соотносимых с ними социальных ценностей, норм, традиций;
- социокультурный портрет стран, их народов и языков (функционирующих в разных культурных сообществах);
- ценностно-смысловые аспекты духовной, физической и материальной культуры соизучаемых сообществ;
- историко-культурный фон и особенности исторической этнической/суперэтнической памяти;
- культурное наследие, культурную идентичность и ментальность соизучаемых народов;
- социокультурные аспекты коммуникативного поведения членов культурного сообщества;
- социокультурные нормы поведения в условиях межкультурной коммуникации.

Однако если говорить о культуроведении как о теоретико-прикладной области в сфере языковой педагогики, то оно приобретает дополнительно целый ряд *социально-педагогических и методических функций*.

Во-первых, оно изучает общетеоретические основы развития поликультурной языковой личности обучаемого в процессе соизучения языков, культур и цивилизаций.

Во-вторых, оно сконцентрировано на ценностно-ориентационном содержании культуроведческого образования средствами соизучаемых языков и исследует диапазон социализирующего воздействия иноязычного учебного общения на обучаемых.

В-третьих, оно призвано определять принципы культуроведческого образования средствами соизучаемых языков с учетом социокультурного контекста изучения ИЯ и обучения им.

В-четвертых, на него ложится обязанность обратиться к проблемам отбора культуроведческого материала для учебных целей, его методического структурирования для различных образовательных контекстов и разработки технологии экспертной оценки культуроведческого наполнения учебной литературы.

И, наконец, именно в языковой педагогике можно обратиться к проблемам построения многоуровневой модели культуроведческого образования и самообразования, а также технологий социокультурного образования средствами ИЯ.

К числу *задач* культуроведческого образования средствами ИЯ следовало бы отнести такие, как:

- развитие культуры восприятия современного многоязычного мира;
- комплексное билингвистическое и поликультурное развитие языковой личности обучаемых;
- развитие у обучаемых полифункциональной социокультурной компетенции, помогающей им ориентироваться: А) в изучаемых типах культур и цивилизаций и соотносимых с ними коммуникативных нормах и формах общения, Б) в стратегиях социокультурного поиска в незнакомых социокультурных сообществах, В) в выборе культурно приемлемых форм взаимодействия с людьми в условиях современного межкультурного общения;
- развитие культуры систематизации и интерпретации фактов культуры;
- развитие основ культуры описания родной культуры в терминах, понятных для членов международных сообществ;
- обучение технологиям защиты от культурного вандализма, культурной ассимиляции, культурной дискриминации;
- создание условий для культурного творчества (в том числе и речетворчества).

Современное культуроведение не должно быть страноведчески замкнутой системой, а раскрывать суть, диалектику взаимодействия общепланетарного и культуроведчески специфического в человеческом обществе и конкретных сообществах. При разработке учебных пособий по культуроведению важно очень четко осознавать, насколько те или иные культуроведческие знания и умения, которыми овладевает обучемый при изучении ИЯ, могут реально способствовать обогащению его социокультурного мировидения и подготовить его к межкультурному общению на ИЯ – минимально при исполнении роли культурного посредника и максимально при исполнении роли субъекта диалога [1; 2; 3].

В рамках социокультурного подхода к обучению ИЯ [1; 2; 3] под *межкультурным общением* понимается функционально обусловленное коммуникативное взаимодействие людей, которые выступают носителями разных культурных сообществ в силу осознания ими или другими людьми их принадлежности к разным геополитическим, континентальным, региональным, религиозным, национальным и этническим сообществам, а также социальным субкультурам. Речевые партнеры в условиях межкультурного взаимодействия могут отличаться друг от друга в отношении ценностно-ориентационного мировидения, образа и стиля жизни, моделей речевого и неречевого поведения.

Если речь идет об *иноязычном межкультурном общении*, то имеется в виду, что в качестве инструмента выступает язык, неродной для всех или некоторой части участников этого межкультурного взаимодействия.

Социокультурное/культуроведческое образование средствами соизучаемых языков (языка межнационального государственного общения, родного и иностранного языков) является необходимым условием для подготовки к межкультурному общению. Однако оно может быть эффективно лишь в том случае, если данный тип образования осуществляется с учетом таких *принципов*, как принцип дидактической культуросообразности, принцип диалога культур и цивилизаций, принцип доминирования методически приемлемых проблемных культуроведческих заданий.

Сфера действия *принципа дидактической культуросообразности* обнаруживается, в основном, при отборе культуроведческого материала для учебных целей (при определении культуроведческого каркаса УМК или учебных пособий по ИЯ и при планировании, а также проведении занятий по ИЯ, целенаправленно ориентированных на социокультурное обогащение мировидения школьников и коммуникативную подготовку к межкультурному общению).

Принцип диалога культур и цивилизаций обращает внимание педагогов на необходимость анализа культуроведческого аутентичного и частично аутентичного материала с точки зрения потенциальных возможностей его использования при моделировании в учебной аудитории такого культурного пространства, погружение в которое строится по принципу расширяющегося круга культур и цивилизаций (от этнических/суперэтнических культур, социальных субкультур к геополитически маркированным регионально-континентальным культурам, к цивилизационным пластам и их отражению в мировой культуре).

При разработке методической модели культуроведческого обогащения иноязычной практики данный принцип требует ответа на вопрос о том, насколько реально создаются условия для поликультурного и билингвистического развития языковой личности обучаемых, для осознания обучаемыми себя как культурно-исторических субъектов, являющихся носителями и выразителями не одной, а целого ряда взаимосвязанных культур, для подготовки их к выполнению в обществе роли культурного посредника [1; 2; 3] в ситуациях межкультурного общения, для развития у них общепланетарного мышления и этики поведения, а также таких качеств, как социокультурная наблюдательность, культурная непредвзятость, готовность к общению в инокультурной среде, речевой и социокультурный такт.

Принцип диалога культур и цивилизаций предполагает также, что при формировании культурного пространства в условиях иноязычного учебного общения используется культуроведческий материал о родной стране, который позволяет развивать у школьников культуру представления родной культуры на ИЯ (в частности, в условиях межкультурного общения). Поэтому родной мир обучаемого не только не должен игнорироваться при изучении ИЯ, но и учитываться при отборе культуроведческого наполнения современных учебников и пособий по ИЯ.

Процесс изучения неродной культуры вряд ли можно признать эффективным в полной мере, если он приводит лишь к формированию у обучаемых конкретных культуроведческих представлений о странах соизучаемых языков, народов и сообществ, но не стимулирует формирование и развитие у школьников стратегий по изучению любой другой культуры, которая может для них представлять личностный интерес; поэтому важно не только то, что изучается на уроках ИЯ, но и как это делается.

Выводы. Следование *принципу доминирования проблемных культуроведческих заданий* при культуроведческом образовании средствами ИЯ ориентирует, прежде всего, на построение такой методической модели, при которой, исходя из интеллектуального потенциала обучаемых на конкретной стадии образования и уровня их коммуникативной образованности, учащиеся в процессе решения серии постепенно усложняющихся культуроведческих задач:

- тренируются в сборе, систематизации, обобщении и интерпретации культуроведческой информации;
- овладевают стратегиями культуроведческого поиска и способами интерпретации культуры;
- развивают поликультурную коммуникативную компетенцию, помогающую им ориентироваться:

- в соизучаемых типах культур и цивилизаций и соотносимых с ними коммуникативных нормах;
- в стратегиях социокультурного поиска в абсолютно незнакомых культурных сообществах;
- в выборе культурно приемлемых форм взаимодействия с людьми в условиях современного межкультурного общения, а также в нахождении способов выхода из социокультурных коммуникативных тупиков, возникающих в ситуациях межкультурного общения;

- формируют и углубляют представления не только о специфических различиях в культурах, но и об их чертах в общепланетарном смысле;
- участвуют в творческих работах культуроведческого и коммуникативно-познавательного характера.

Литература:

1. Сафонова, В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: Истоки, 1996.
2. Сафонова, В. В. Современные направления в реформировании языкового образования: Культуроведение и социология в языковой педагогике. – Воронеж: Истоки, 1992.
3. Сафонова, В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. – М.: Высш. шк., Амскорт Интернэшнл, 1991.
4. Bachman, L. Fundamental Considerations in Language Testing. – Oxford: Oxford University Press, 1990.
5. Canale, M., Swain, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing // Applied Linguistics. – 1980. – № 1.

Педагогика

УДК 37.02; 372.851

доктор педагогических наук, профессор Романов Петр Юрьевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);
кандидат физико-математических наук Смирнова Лариса Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);
ассистент кафедры экономики и менеджмента Ахметшин Эльвир Мунирович
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Казанский (Приволжский) федеральный университет", Елабужский институт КФУ (г. Елабуга)

ПОТЕНЦИАЛ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ТРЕХУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье выделен комплекс возможностей и условий формирования исследовательских умений обучающихся в трехуровневой системе обучения, предложены средства эффективного формирования исследовательских умений. Авторами выявлена закономерная взаимосвязь между эффективностью непрерывного образования, включающего довузовский, вузовский и послевузовский уровни, и уровнем сформированности исследовательских умений обучающихся. Приведен пример формирования исследовательских умений обучающихся на разных уровнях образования в процессе изучения одного из направлений дискретной математики.

Ключевые слова: трехуровневая система образования, формирование исследовательских умений, уровни исследовательских умений, проектная деятельность, теория нечетких множеств, теория принятия решений.

Annotation. The article highlights a set of opportunities and conditions for the formation of research skills of students in a three-level system of training, the means of effective formation of research skills. The authors revealed a natural relationship between the effectiveness of continuous education, including pre-University, University and postgraduate levels, and the level of formation of research skills of students. An example of the formation of research skills of students at different levels of education in the study of one of the areas of discrete mathematics.

Keywords: three-level education system, the formation of research skills, levels of research skills, project activities, fuzzy set theory, decision theory.

Введение. Постоянно меняющийся рынок труда требует формирование специалистов, обладающих стремлением к самосовершенствованию, способных переходить от одного вида деятельности к другому, возможно и не связанному с предыдущим. Данную задачу можно назвать приоритетной в области профессионального образования, что диктует ее актуальность и для математического образования. При постановке сформулированной задачи и ее решении следует уделить особое внимание признанию значимости формирования и развития образовательного потенциала творческой деятельности обучающихся.

В силу длительности процесса воспитания творческой личности особое значение имеет непрерывность образования. Реализация идеи непрерывности при этом заключается в том, что развитие творческих качеств личности (направленности, способностей, соответствующих исследовательских умений) необходимо начинать еще со школы, продолжать в исследовательской деятельности в вузе и в творческой работе после окончания вуза в процессе повышении квалификации специалиста.

Однако для этого школе нужен творческий учитель, вузу - преподаватель, наставник, участвующий в инновационных процессах, в экспериментально-исследовательской деятельности отрасли, сочетающий функции педагога и ученого-исследователя [1, 2]. Это возможно только в случае обеспечения целенаправленного процесса подготовки выпускника-исследователя, будь то учитель математики, специалист в области прикладной математики и информатики.

Формулировка цели статьи. Целью нашего исследования было выявление комплекса возможностей и условий формирования исследовательских умений обучающихся в трехуровневой системе обучения, а также разработка средств эффективного формирования исследовательских умений на каждом уровне. Акцент в

нашем исследовании сделан на подготовку учителя-исследователя, специалиста–исследователя, как конечную цель непрерывного математического образования. Поставленная проблема рассматривалась нами в аспекте математической подготовки учащихся средней школы, а также бакалавров и магистров направлений подготовки 01.03.02 Прикладная математика и информатика и 44.04.01 (44.03.01) Педагогическое образование (профиль «Математика»).

Изложение основного материала статьи. В результате нашего исследования были решены следующие задачи: выделены, теоретически обоснованы уровни сформированности исследовательских умений обучающихся, соответствующие каждому уровню системы непрерывного математического образования; разработано учебно-методическое обеспечение по формированию исследовательских умений обучающихся на примере одного из разделов дискретной математики «Теория нечетких множеств».

Творческой будем считать деятельность, результатом которой выступает продукт, обладающий новизной, оригинальностью и значимостью. Исследовательскую деятельность определим, как компонент творческой деятельности, т.е. целенаправленную и во многом алгоритмизируемую деятельность, создающую основу для получения нового результата. В исследовании мы опирались на принцип дополнительности, введенный в теорию и практику образования Г.Г. Гранатовым [3] суть которого заключается в том, что исследовательскую и творческую деятельность можно считать взаимодополняющими понятиями.

В.И. Загвязинский [4] выделил три противоречия, возникающие при осуществлении программы приобщения к творчеству обучающихся (будь то школьник, студент или специалист, повышающий квалификацию), воспитания готовности к постановке и решению задач творческого характера. С мотивационным обеспечением учебной деятельности студента связано первое противоречие, а именно, противоречие между имеющейся или быстро формирующейся ориентацией на изучаемый предмет, на науку и научную деятельность и ориентацией на будущую профессиональную деятельность. Недостаточность запаса знаний делает часто невозможным стремление к творчеству – это второе противоречие. И, наконец, третье противоречие исходит из самой природы творческого процесса: с одной стороны, обучающемуся необходимо дать какие-то правила и образцы деятельности, а с другой, - творчество не поддается жесткой регламентации и алгоритмизации.

Разрешение первого из указанных противоречий мы видим не только в раскрытии перед обучающимися общих элементов, определенного внутреннего единства научной деятельности, но и в организации профессионально ориентированной м практико-ориентированной исследовательской деятельности в области науки [2].

Второе противоречие возможно разрешить с помощью использования на каждом этапе процесса обучения задач соответствующего содержания, позволяющих осуществлять творческую деятельность, и организации эффективного управления этой деятельностью [5, 6].

Разрешение третьего противоречия мы видим в вооружении обучающихся технологическим компонентом творческого процесса (комплексом исследовательских умений), создающим основу для получения субъективно качественно нового результата на каждом этапе процесса обучения.

Мы рассматриваем две взаимосвязанные педагогические системы: система непрерывного педагогического образования и система формирования исследовательских умений обучающихся.

Анализ практики, сложившейся в нашей стране и за рубежом, позволил сделать вывод, что система непрерывного педагогического образования, должны реализовываться в рамках следующих подсистем (уровней) [1]:

1. Подсистема довузовской подготовки. Цель этой подсистемы заключается в формировании у обучающихся научных знаний, общетрудовых умений, приёмов творческой деятельности, ценностных ориентаций, обеспечивающих осознанную, сочетающую личные интересы с общественными потребностями социально – профессиональную ориентацию и выбор пути подготовки к профессиональной деятельности. Эта цель реализуется дошкольными, внешкольными учреждениями и общеобразовательной школой.
2. Подсистема вузовской подготовки. Её цель - формирование у каждого члена общества профессиональных знаний и умений, опыта творческой деятельности, личностных качеств, обеспечивающих его активное включение я профессиональную общественную деятельность на определённом образовательно-квалификационном уровне (уровень бакалавриата, уровень магистратуры). Эта цель реализуется всеми видами профессиональных учебных заведений.
3. Подсистема послевузовской подготовки. Цель подсистемы - постоянно обновление, углубление, расширение профессионально значимых знаний, умений, навыков в рамках ранее достигнутого профессионального уровня; обогащение опыта творческой деятельности занятых в профессиональной сфере членов общества, обеспечивающее повышение эффективности их труда в условиях быстрого развития науки, техники, технологии. Эта цель реализуется всеми видами профессионального и дополнительного образования.

В процессе исследования было выделено три уровня владения обучающимися исследовательскими умениями:

1. практический - уровень, который формируется в процессе довузовской математической подготовки. К средствам формирования исследовательских умений можно отнести особым образом составленные математические задачи (задачи с противоречивыми данными, «провокационные» задачи, задачи с ошибкой в решении и т.д.), задачи, позволяющие осуществлять обучение с помощью специальной организованной по структуре системы задач и задач динамического характера, задачи, содержащие прикладные аспекты математики. Формирование исследовательских умений данного уровня может быть продолжено в курсе вузовской математической подготовки;
2. методический - уровень, формируемый в процессе изучения отдельных специальных дисциплин с возможным выходом на решение прикладных задач, задач исследовательского характера. Основным средством их формирования, на наш взгляд, являются обучение учащихся методике конструирования и использования названных выше задач и деловые игры, конечным результатом которых может выступать реферат с элементами исследования, курсовая работа, статья. В данном структурном элементе системы непрерывного образования обеспечивается преемственность в формировании исследовательских умений при переходе от дисциплин математического цикла, изучаемых в школе и на ранней стадии обучения в вузе, к специальным математическим дисциплинам;
3. методологический – уровень, подразумевающий процесс конструирования новых

профессиональных технологий. Конструирование технологий включает в себя анализ и оценку уровня решения поставленной перед специалистом задачи, анализ существующей научно-методической литературы, определение основных технологий, применяемых в ее решении, разработку методики решения, оценку результатов, корректировку технологии в свете полученных результатов. Таким образом, сформированные ранее исследовательские умения на данном этапе используются в комплексе, раскрывают потенциальные возможности слушателей, удовлетворяя их потребность в самореализации.

Таким образом, система формирования исследовательских умений подразумевает уровневое деление системы непрерывного образования (довузовское, вузовское, послевузовское), системы исследовательских умений (практический, методический и методологический уровни) и осуществление взаимно упорядоченного соответствия. При этом каждый из компонентов системы является относительно самостоятельным, но иерархически зависит от других компонентов системы.

На основе всего вышеизложенного, можно сделать вывод: для подготовки учителя-исследователя, специалиста-исследователя на каждом уровне непрерывного профессионального образования необходимо формировать соответствующими средствами адекватный им уровень исследовательских умений обучающихся, при этом существует закономерная взаимосвязь между эффективностью непрерывного образования и уровнем сформированности исследовательских умений обучающихся, подтверждением чему служат наши экспериментальные данные [1].

В качестве примера реализации разработанного нами подхода, предлагаем рассмотреть многоуровневое формирование исследовательских умений в системе непрерывного образования при изучении одного из разделов дискретной математики – теории нечетких множеств.

Одним из основных методов реализации формирования научно-исследовательских умений и навыков на довузовском уровне, с нашей точки зрения, является проектный метод, который получил в настоящее время широкое распространение в обучении.

Как было сказано выше, современные условия требуют формирование у обучаемых готовности и способности самостоятельно, творчески осваивать и перестраивать способы деятельности в любой сфере человеческой культуры. Поставленные задачи позволяет достаточно эффективно решать проектная деятельность. Именно такой вид деятельности позволяет сместить акцент с процесса пассивного накопления суммы знаний на овладение способами деятельности, что способствует формированию у учащихся ключевых исследовательских компетенций.

Нами была использована двухкомпонентная организация проектной деятельности*:* работа над темой и работа над проектами [7].

Компонент первый (подготовительный) - узнаём. Для реализации этого компонента нами разработан элективный курс «Введение в теорию нечетких множеств», так как изучение основ дискретной математики, в частности теории нечетких множеств, не входит в программу обязательного курса математики в школе, но является продуктивным с точки зрения организации исследовательской деятельности [8]. Цель предлагаемого курса - углубление знаний учащихся в области математики и обучение решению логических задач; формирование у школьников компетенций, направленных на выработку навыков самостоятельной и групповой исследовательской деятельности.

Компонент второй - делаем.

После изучения основ теории нечетких множеств, в рамках исследовательской деятельности учащихся, можно перейти к непосредственному решению практических прикладных задач. Отдельные главы теории нечетких множеств позволяют не только реализовывать исследовательскую деятельность обучающихся, но и осуществлять межпредметные исследовательские проекты. Так знание различных способов принятия решений позволяют реализовывать проекты, осуществляющие возможность выбора альтернатив в различных сферах человеческой деятельности, связанных с экономикой, социальными исследованиями, а многие алгоритмы принятия решений, доступные для восприятия школьников, приводят к совместным проектам с информатикой.

В школьном курсе не представляется возможным изучение всех типов задач принятия решений. Анализ литературы позволил выбрать некоторые алгоритмы, реализации которых доступны школьникам. К ним можно отнести задачу принятия решения на основе отношения предпочтения, заданного на множестве альтернатив одним экспертом, группой экспертов, снабженных весовыми коэффициентами. Исследовательская деятельность учащихся при реализации подобных алгоритмов заключается в подборе альтернатив, в разработке нечеткого отношения нестрогого предпочтения на множестве выбранных альтернатив, построения функцией принадлежности. При этом ученик, поработав с дополнительной литературой, должен выделить наиболее важные критерии сравнения альтернатив, установить их основные характеристики.

На основе представленных алгоритмов ученики разрабатывают следующие проекты:

1. Создание экспертной системы выбора конкретного вида товара (ноутбука, телефона, стиральной машины и т. п.), учитывающей систему предпочтений на множестве характеристик товара с предварительным опросом покупателя для выяснения степени важности критериев.
2. Создание экспертной системы выбора старосты класса, президента комитета учащихся школы и т.п.

При разработке проектов может быть задействован, как отдельный ученик, так и группа учеников с различными интересами - от психологии (разработка тестов, оценивающих качества кандидатов) до информатики (разработка компьютерных программ по обработке информации). Немаловажным является и практическое приложение разработанных универсальных таблиц и программ, осуществляющих решение задачи выбора альтернатив.

В вузе теория нечетких множеств изучается в курсе дискретной математики. В отличии от школьного уровня, постановка исследовательских задач и возможные подходы в их решении должны осуществляется на более высоком научном уровне. Нами были выделены следующие способы выбора наилучших альтернатив при условии нечеткости и неопределенности критериев их сравнения, которые могут пригодиться в дальнейшей профессиональной деятельности студента:

1. Многокритериальный выбор альтернатив на основе нечеткого отношения предпочтения.
2. Многокритериальный выбор альтернатив с использованием правил нечеткого вывода.
3. Ранжирование альтернатив на множестве лингвистических векторных оценок.
4. Многокритериальный выбор методом максиминной свертки.

5. Метод анализа иерархий.

В предлагаемой статье представлены лишь некоторые возможности использования теории принятия решений в проектно-исследовательской деятельности учащихся. Но даже в таком изложении просматриваются разнообразные возможности предлагаемого курса, в их числе междисциплинарная интеграция, содействующая становлению целостного мировоззрения, обучение через опыт и сотрудничество, учет индивидуальных особенностей и потребностей, интерактивность (работа в малых группах, имитационное моделирование, использование ИКТ).

Завершением изучения представленных методов является защита проекта, разработанного студентом. Это может быть и разработка универсальных электронных таблиц, позволяющих осуществить выбор наиболее удачной альтернативы, и решение какой-либо конкретной задачи выбора, и создание экспертной системы, осуществляющей сравнение и ранжирование альтернатив, а также решение различных экономических задач, связанных с конкретным предприятием.

Как и на школьном уровне, организация исследовательской деятельности в рамках изучения теории принятия решений приводит к удовлетворению индивидуальных образовательных интересов и потребностей обучающихся. Если элективный курс можно рассматривать только как пропедевтику в организации исследовательской деятельности обучающихся, то в силу большого разнообразия задач принятия решений имеются большие возможности для постановок исследовательских сценариев, решаемых в дальнейшем учениками и будущими специалистами. Так уже в школе для каждого учащегося необходимо сформировать индивидуальное направление исследования с перспективой его развития в вузе. В дальнейшем же студентам, заинтересованным в программировании, можно предложить темы, связанные с искусственным интеллектом, с созданием компьютерных систем принятия решений. Тем, кто интересуется экономикой или социально-политическими вопросами, можно предложить темы, связанные с исследованием оценки эффективности работы предприятий и банков, с разработкой рейтинговых систем, а также стратегий выбора кандидатов на замещение вакантных должностей. Все перечисленное имеет большие перспективы для построения индивидуальной траектории развития исследовательских умений и навыков у будущего специалиста-исследователя.

Выводы. В процессе исследования нами выявлено, что эффективная реализация процесса формирования исследовательских умений возможна в системе обучения, включающей довузовский, вузовский и послевузовский уровни. На каждом уровне системы образования адекватными средствами формируется соответствующий уровень исследовательских умений.

Перспективами исследования являются применение идей синергетического подхода к системе формирования исследовательских умений, а также разработка теоретических основ и методического обеспечения формирования и использования исследовательских умений обучающихся в процессе освоения ими новых информационных технологий.

Литература:

1. Организация исследовательской деятельности в процессе обучения естественнонаучным дисциплинам в школе и вузе: монография / П.Ю. Романов, Т.П. Злыднева [и др.]. – М.: Инфра-М, 2017. – 260 с.

2. Беликов В.А., Романов П.Ю., Валеев А.С. Дидактика практико-ориентированного образования: монография. – М.: Инфра–М, 2018. – 267 с.

3. Гранатов Г.Г. Метод дополнительности в педагогическом мышлении (Самопознание, диалектика и жизнь). – Челябинск: ЧГПИ, 1991. – 129 с.

4. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.

5. Романов П.Ю. Формирование исследовательских умений в процессе решения дифференциальных уравнений / П.Ю. Романов, Г.В. Токмазов // Вестник Магнитогорского государственного университета. – 2000. – № 1. – С. 156-159.

6. Романов П.Ю., Романова Т.Е. Задачи с параметрами: методические указания. – Магнитогорск, МГПИ, 1996. – 44 с.

7. Великих А.С., Романов П.Ю., Романова Т.Е. Технологические аспекты реализации компетентностного подхода методом проектов // Современные проблемы науки и образования. – Пенза, 2016. – №2. – С. 221.

8. Смирнова Л.В., Смирнова С.С. Изучение основ методов принятия решений как средство осуществления будущей проектной деятельности учащихся // Математическое и программное обеспечение систем в промышленной и социальной сферах. – Магнитогорск: МГТУ им. Г.И. Носова, 2012.– С. 256-269.

Педагогика

УКД 378

кандидат педагогических наук, доцент Романов Юрий Викторович
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

ОСОБЕННОСТИ ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Аннотация. Введение в действие Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования актуализировало проблему фундаментализации образования учителей математики. В статье нами рассматриваются возможности решения данной проблемы в рамках существующих в современной педагогической науке подходов к формированию содержания педагогико-математического образования будущих учителей математики. Показаны основные принципы, на которых базируется фундаментализация профессионального образования учителей математики.

Ключевые слова: математическое образование, фундаментализация образования, учитель математики, профессионально-ориентированное образование, математическая культур, история математики, историзация.

Annotation. The introduction of the Federal State Educational Standards of Higher Education has actualized the

problem of the fundamentalization of education of teachers of mathematics. In the article we consider the possibilities of solving this problem within the framework of existing approaches in modern pedagogical science to the formation of the content of pedagogical and mathematical education of future teachers of mathematics. The basic principles on which the fundamentalization of the professional education of mathematics teachers is based are shown.

Keywords: math education, fundamentalization of education, math teacher, professionally-oriented education, mathematical culture, history of mathematics, historization.

Введение. В современных экономических условиях конкурентоспособность выпускника вуза будет обеспечена, если он овладеет определенным уровнем различных компетенций, что позволит ему решать профессиональные задачи не только в своей профессиональной области, но и в различных сферах жизнедеятельности. Эта идеология нашла отражение в действующих Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО). При определении содержания образования необходимо выделить инвариантные его структуры, это позволит, не снижая его информационной емкости, избежать перегрузки учебных программ и добиться, таким образом, повышения интеллектуальной нагрузки обучающихся. При этом фундаментализация знаний позволит выстроить учебный процесс таким образом, что учащиеся смогут на их основе самостоятельно формировать знания и умения. В качестве таких фундаментальных знаний, например А.И. Маркушевич [2, с. 110 - 111] предлагал выделить знания, которые сопровождают человека всю жизнь в почти неизменном виде или меняются по своему содержанию медленными темпами.

Формулировка цели статьи. При разработке ФГОС ВО наряду с компетентностным подходом предусматривалось сочетание фундаментальности и профессиональной ориентированности образования, что должно было реализовываться через исследовательскую и практико-ориентированному деятельности. Нахождение оптимального соотношения этих видов деятельности в образовании является одной из методических проблем при реализации ФГОС ВО.

Цель данной статьи заключается в рассмотрении проблемы фундаментализации профессиональной подготовки будущих учителей математики в условиях реализации ФГОС ВО, выявлении условий, позволяющих реализовать идеи фундаментализации педагогико-математического образования.

Изложение основного материала статьи. При разработке и реализации программ бакалавриата по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) организация, осуществляющая образовательную деятельность должна ориентироваться на конкретные виды профессиональной деятельности будущего учителя. В качестве основных видов профессиональной деятельности выступают: научно-исследовательский вид (академический бакалавриат); педагогический (практико-ориентированный) вид (прикладной бакалавриат) [4].

Для повышения качества профессионального образования представляется необходимым смещение внимания с проблемы изучения теоретических основ наук на формирование исследовательских и самообразовательных компетенций, которые должны были бы определять формирование научных форм системного мышления. Такая постановка вопроса неизбежно затронет преобразования в содержании и методике учебного процесса. Участники учебного процесса должны найти пути, которые позволят не только изучить основные положения и факты науки, но и сформировать представление о целостном содержании науки, перспективах ее дальнейшего развития и значении каждой дисциплины учебного плана в этом процессе. В этом существенную роль играет фундаментализация образования, которая должна позволить сформировать у обучающихся способность на основе инвариантных и системообразующих знаний и сформированных компетенций в условиях неопределенности самостоятельно ставить и эффективно решать проблемы, которые возникают в различных сферах их жизнедеятельности.

Программа бакалавриата формируется организацией «в зависимости от видов учебной деятельности и требований к результатам освоения образовательной программы исходя из потребностей рынка труда, научно-исследовательских и материально-технических ресурсов организации» [4]. Разработчики основной образовательной программы, а, это профессорско-преподавательский состав организации, осуществляющей образовательную деятельность, на основе собственных представления, исходя из накопленного опыта педагогической и практической деятельности и учета мнения работодателей, самостоятельно определяют набор учебных дисциплин, которые должны обеспечить формирование тех или иных компетенций. Качество основной образовательной программы, а соответственно и успешность реализации ФГОС ВО зависит от профессионализма профессорско-преподавательского состава. В действительности происходит разрушение единого образовательного пространства. Выпускники, обучающиеся по одному и тому же направлению, но в разных учебных заведениях, получают различную подготовку. Такой подход, на наш взгляд, негативно сказывается на развитии высшего образования в стране и не способствует решению основной задачи возлагаемой на Федеральные государственные образовательные стандарты - обеспечить единство образовательного пространства Российской Федерации.

Актуальность данной проблемы особенно характерна для подготовки будущих учителей математики. Специфика образовательных стандартов по направлениям подготовки 44.03.01 Педагогическое образование или 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) заключается в том, что в них не выделены соответствующие предметные области (математика, физика, информатика, химия, биология и другие). Отсюда возникает проблема. Какое научное содержание необходимо включить в специальную (предметную) подготовку будущих учителей математики, физики, информатики?

В современном российском обществе наметилось понимание значимости подготовки будущих учителей для безопасности и экономического благополучия страны. От качества подготовки учителей математики зависит не только качество подготовки учащихся школ, колледжей, будущих инженеров, учителей, врачей, военных, но и какими личностными качествами будут обладать эти специалисты. Это выводит на новый уровень проблему подготовки учителей математики. Поэтому фундаментализация педагогического образования требует особенного внимания и тщательной проработки. Очевидно, что должны быть созданы условия для повышения качества специальной (математической) и методической подготовки, необходимы исследования ориентированные на обеспечение готовности учителя математики к профессиональной деятельности в современных условиях.

Значимость теоретической (фундаментальной) подготовки в учителей математики неоднократно подчеркивалось в работах отечественных математиков и методистов. Академик А.Н. Колмогоров указывал на

то, что «учителю математики средней школы требуется более высокая квалификация, чем ассистенту, ведущему занятия в техническом вузе. От учителя математики требуется более тонкое понимание математики и ее основ, знание истории математики» [1].

Математика как наука и культура представляет собой открытую многоуровневую систему, элементы которой находятся в непрерывном развитии и взаимодействии. Она включает в себя: а) накопленные в ходе исторического развития факты и гипотезы; б) математические теории и законы, которые являются результатами обобщения фактического материала; в) методологию математики. Все это должно составлять объект изучения будущего учителя математики.

Усиливающиеся процессы дифференциации знаний и специализации в математике являются объективными причинами возникновения опасной тенденции в подготовке, как специалистов математиков, так и учителей математики - потеря ориентации в предметном поле математики, а в связи с этим и в понимании перспектив развития самой науки.

Отсюда возникает проблема обеспечения будущих учителей математики достоверной и сжатой информацией об основных этапах развития математики и ее взаимодействии с другими отраслями, влияния на математики на развитие культуры и интеллектуального потенциала личности. Это актуализирует необходимость историко-математической подготовки будущих учителей математики. В отечественной методической науке оценено значение истории науки как средства воспитания критического мышления, формирования творческих способностей и мировоззрения учащихся. В работе [6] раскрыта роль историзации специальной подготовки учителя математики в разрешении исторически накопившихся противоречий в профессиональной подготовке учителя.

Во-первых, она, являясь компонентом общекультурного и математического блоков, позволяет использовать внутренний потенциал математической подготовки в укреплении внутридисциплинарных, междисциплинарных и интерблоковых связей, сглаживать противоречие между этими блоками дисциплин в подготовке учителя математики [6].

Во-вторых, она позволяет установить в профессиональной подготовке учителя математики баланс между различными подходами в проектировании содержания математических дисциплин – историческим и логическим, сглаживая противоречие в развитии различных типов мышления учащихся: историческим и логическим, образно-ассоциативным и абстрактно-логическим.

В-третьих, она разрешает противоречия ценностно-смыслового характера, формируя у будущего учителя математики отношение к математике и математическому образованию как общекультурному достоянию, дает повод не только для национальной рефлексии, но и для национальной гордости за отечественное математическое образование.

Оптимальное сочетание фундаментальности и профессиональной ориентированности образования в подготовке будущих учителей математике возможно при реализации профессионально-педагогической направленности их математической подготовки (А.Г. Мордкович), где фундаментализм является один из основополагающих принципов. В соответствии с критерием соответствия целям профессиональные знания, умения и навыки учителя математики формируются на основе фундаментальных знаний [7].

Это означает, что в содержании образования учителей математики должны быть включены не изолированные дидактические единицы научного знания, а согласованные модули, реализующие интродисциплинарные и интердисциплинарные связи, что создает основу построения образовательного процесса, позволяющего реализовывать интеграцию различных компонентов профессиональной подготовки учителя математики. Содержание математических дисциплин должно вписываться в целостную систему знаний, обеспечивающих студентам самостоятельно осмысливать и перерабатывать поток научной информации. В процессе обучения необходимо формировать целостную систему научного мировоззрения, дающую возможность учащимся в процессе мышления использовать категории научных теорий и действовать на практике в соответствии с методами получения научных знаний.

Специальные (математические) учебные дисциплины для будущих учителей математики должны обеспечить формирование определенного уровня математической культуры.

1. Раскрывать на современном научном уровне те вопросы, которые изучаются в школьном математическом образовании. Например, в структуре подготовки учителя математики должен присутствовать курс «Современные основы школьного курса математики».

2. Обеспечивать высокий уровень математической культуры студентов, позволяющий им пользоваться математическим языком, обосновывать математические факты.

3. Обеспечить понимание общей структуры математики, взаимосвязь между различными математическими теориями. Для этого будущий учитель математики должен владеть идеями и методами классических разделов высшей математики, ее базовыми понятиями, аксиоматическим методом и системой основных математических структур. В системе подготовки учителя математики необходимо изучать по мере возможности вопросы современной математики и её приложения.

В профессиональной подготовке учителей математики существенное место занимает курс истории математики. Существуют различные подходы к построению содержания курса, существуют различные авторские программы курса истории математики (Б.В. Гнеденко, А.П. Юшкевич, И.Г. Башмакова, Б.А. Розенфельд и С.С. Демидов, Н.Я. Виленкин, А.Е. Малых, Е.С. Петров, К.А. Рыбников, Полякова Т.С. и др.). Курс истории математики в системе математического образования учителей математики решает следующие задачи:

1) воссоздать богатство фактического содержания в эволюции математики, акцентируя внимание на освещении процессов возникновения ее методов, понятий и идей;

2) выявить многообразие связи математики с практическими потребностями и деятельностью людей, развитием других наук, продемонстрировать влияние социально-экономических условий на содержание и характер ее развития;

3) раскрыть историческую обусловленность логической структуры современной математики, давая возможность правильно понять соотношение ее частей и взаимосвязи между ними;

4) показать как, когда и в какой мере можно использовать исторические сведения в процессе преподавания.

Можно выделить следующие критерии отбора содержания курса истории математики: 1) методологическая направленность; 2) общекультурная направленность; 3) профессионально-

педагогическая направленность; 4) согласованность рассматриваемой тематики с действующими программами по математике; 5) критерий минимизации, выделяется в рамках культурологического подхода к формированию содержания образования.

4. Способствовать формированию математического мышления, алгоритмической и логической культуры, показывая универсальный характер законов логики математических рассуждений, их применимость в различных областях человеческой деятельности.

5. Содержать достаточное количество приложений математики к различным областям науки и практики, показывая общенаучное и общекультурное значение математики, ее роль и место в системе наук, значение для решения проблем, возникающих в практике. Это позволит формировать умения решать математические задачи, давая возможность студентам овладевать математикой как универсальным языком науки и средством построения моделей различных явлений и процессов действительности.

Принцип моделирования научных исследований в математическом образовании учителей математики является одним из основных принципов его фундаментализации. Согласно ему в подготовке учителей математики необходимо создавать условия способствующие моделированию различных форм исследовательской деятельности в сфере математики и методики обучения математике [7]. Таким образом, данный принцип позволяет реализовать идеи профессионально-педагогической направленности в обучении учителей математики, и направлен на фундаментализацию их методической подготовки. Действительно, в силу психологического закона «о переносе навыков» опыт исследовательской деятельности, возникнув первоначально при обучении математике, будет перенесен в сферу профессиональной деятельности учителя. Реализация принципа моделирования научных исследований в обучении математике при подготовке учителей математики позволит осуществить пропедевтическую работу по преодолению возможных затруднений при формировании исследовательских навыков у учащихся в процессе обучения математике [7].

6. Сформировать умения использовать различные математические модели в решении профессиональных задач, применять в профессиональной деятельности принципы экспериментальной и эмпирической проверки научных теорий, понимать критерии качества научных исследований, в том числе и математических.

7. Раскрыть содержание и методы элементарной математики, сформировать умение анализировать положения элементарной математики с точки зрения классических разделов высшей математики.

Курс элементарной математики в системе профессиональной подготовки будущих учителей математики занимает основополагающее место. Он закладывает основы методического мастерства студентов, поскольку они не только овладевают методами решения задач элементарной математики и доказательства теорем, но и имеют возможность раскрыть процесс поиска решения задачи, определить оптимальность его выбора, учатся моделировать учебные ситуации и прогнозировать возможные ошибки учащихся.

Многие задачи элементарной математики допускают решения различными приемами и методами. Это позволяет осуществить отбор разнообразных задач элементарной математики по их содержанию и методам решения. При подготовке учителей математики целесообразно сопоставлять различные приемы и методы решения задачи. Владение учителем математики всем арсеналом средств современного школьного курса математики позволит ему понимать предпочтительности применения того или иного метода решения задачи, даст средства для развития творческой инициативы и самостоятельности его учащихся.

В обучении математике необходимо приветствовать обсуждение эффективности решения задачи, которую следует анализировать не только с точки зрения нахождения краткого, изящного или простого решения, но и с позиций минимальности необходимых знаний и ведущих принципов обучения.

Так, например, в работах В.А. Гусева, Г.И. Саранцева, З.А. Скопец отмечается, что «эффективность решения учащимися геометрических задач повысится, если специально выделить в содержании и изучать в школьном курсе геометрии методы решения геометрических задач. Также для разработки методики формирования умений применять конкретный метод в решении задач необходимо выявить компоненты метода, что позволит осуществить поэтапное формирование необходимых умений» [3].

8. Обеспечивать воспитывающий и развивающий характер обучения, т.е. способствовать развитию общей культуры учащихся и формированию их системы мировоззрения и личности. Совершенствование системы образования, повышение ее развивающих, воспитывающих и культуроформирующих возможностей не возможно без развития мотивационной сферы образовательного процесса. Одной из задач обучения является развитие мотивации личности к учению и саморазвитию как ценностей, которые способствуют ее развитию и воспитанию. Среди мотивов учебно-познавательной деятельности выделяются: 1) мотивация содержанием обучения; 2) мотивация процессом обучения. Очевидно, что для формирования исследовательских навыков, а, следовательно, фундаментализации профессиональной подготовки учителей математики необходимо создать в учебном процессе условия благоприятствующие развитию различных познавательных интересов связанных с предметом изучения.

Как показали исследования, проводимые нами в течение нескольких лет в Южном федеральном университете, в которых приняли участие студенты первых курсов направления 44.03.01 Педагогическое образование профиль «Математика» и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) профили «Математика и информатика», учащиеся приходят в университет с широкими социальными мотивами. В первую очередь выступают мотивы самосовершенствования (желание быть культурным человеком, стремление к личному успеху) и мотивы самоопределения (необходимость продолжать образование, получить профессию). Все это создает личную готовность к учению в университете. Данная группа мотивов носит преимущественно понимаемый характер и не всегда связана с продуктом учебной деятельности - усвоением системы профессиональных знаний, овладением профессиональными умениями и навыками, приобщением к математической культуре. Это актуализирует проблему поиска способов и методов развития познавательных интересов к математике и математическому образованию. Один из путей в решении данной проблемы заключается в формировании понимания личной значимости математики. Это возможно, например, если содержание математического образования будущих учителей математики будет способствовать формированию опыта профессиональной творческой деятельности, а также опыта эмоционально-ценностных отношений.

Выводы. Таким образом, профессиональная подготовка учителей математики должна обеспечить достаточно высокий (фундаментальный) уровень математической и методической культуры будущих учителей математики. При этом математическая и методическая культуры учителя должна формироваться в единстве. Важной составляющей профессиональной подготовки учителя математики является историко-

математическая и методологическая подготовки.

Литература:

1. Колмогоров А.Н. О работе вузов со школьниками // Математика в школе. 1995. № 2. С. 45-48.
2. Маркушевич А.И. Совершенствование образования в условиях научно-технической революции. // Проблемы социалистической педагогики. М., 1973.
3. Михайлова И.А., Романов Ю.В. Обучение методам решения геометрических задач как одно из условий повышения качества геометрического образования // Тенденции и проблемы развития математического образования: научно-практический сборник. Вып. 13. Армавир: РИО АГПУ. 2016. С. 91 - 96.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования – бакалавриат. Направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 9 февраля 2016 № 91.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования – бакалавриат. Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 4 декабря 2015 № 1426.
6. Романов Ю.В. Историзация специальной подготовки будущих учителей математики как один из факторов повышения качества математического образования // «Alma mater» (Вестник высшей школы). №5 (май). 2012.
7. Романов Ю.В. Фундаментализация математического образования в подготовке учителя математики. Materiały VIII Międzynarodowej naukowi-praktycznej konferencji «Naukowa myśl informacyjnej powieki – 2012» Volume 12. Pedagogiczne nauki.: Przemyśl. Nauka i studia – 112 str.

Педагогика

УДК 378.2

доктор педагогических наук, профессор Сайгушев Николай Яковлевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);
кандидат педагогических наук, доцент Кондрашова Елена Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);
студент Балакин Иван Владимирович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск)

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА К ЛЕТНЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Аннотация. В статье рассматривается профессиональная подготовка студентов вузов к вожатской деятельности на основе контекстного подхода. Студент в период профессиональной подготовки к вожатской деятельности должен занимать инициативную, то есть активную позицию в учебно-профессиональной деятельности. Педагог в этом случае выполняет роль консультанта. Он не столько организует учебный процесс, сколько соучаствует в нем, вступая в диалог с обучаемыми и обогащая их целостный личностный опыт. Данный подход к профессиональной подготовке студентов вузов к вожатской деятельности имеет своей целью развить у обучаемых возможности осваивать новый опыт на основе целенаправленного формирования творческого и критического мышления, опыта и инструментария будущей профессиональной деятельности, ролевого и имитационного моделирования. Такой тип обучения стимулирует активный отклик на возникающие перед вожатым проблемные ситуации.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, студент вуза, вожатый, технология контекстного обучения.

Annotation. The article deals with vocational training of university students for the conduct of the activities on the basis of a contextual approach. During the period of professional preparation for the leader's activity, the student must take an initiative, that is, an active position in the educational process. The teacher in this case serves as a helper or consultant. He not only organizes the educational process, but participates in it, entering into a dialogue with the trainees and enriching their whole personal experience. This approach to the vocational training of students of higher educational institutions for the conduct of activities is aimed at developing opportunities for students to learn new experiences based on the purposeful formation of creative and critical thinking, experience and tools for future professional activity, role and simulation. This type of training stimulates an active response to the problem situations that arise before the counselor.

Keywords: vocational training, university student, counselor, contextual learning technology.

Введение. Реформирование профессиональной подготовки студентов вузов к вожатской деятельности ориентировано на активное обучение. Огромный поток педагогической литературы свидетельствует, что дидакты и методисты, теоретики и практики едины в своем стремлении выйти за рамки традиционного обучения вожатскому мастерству.

Традиционное обучение в период профессиональной подготовки студентов вузов к вожатской деятельности базируется на ретрансляции обучаемым знания, формировании навыков и умений с опорой на сообщение нового материала, а затем преподаватель оценивает, как студент усвоил эти знания, умения и навыки. Таким образом, традиционное обучение вожатской деятельности носит репродуктивный характер. С его помощью трудно достичь целого ряда задач профессионального образования:

- формировать профессиональные мотивы и интересы вожатской деятельности;
- формировать логическое мышление будущего вожатого;
- вырабатывать целостное представление о вожатской деятельности;
- развивать коллективную мыслительную деятельность;

− формировать коммуникативные умения и навыки взаимодействия и общения;
− прививать ценностные ориентации и установки будущего профессионального коллектива, общества.

Студент в период профессиональной подготовки к вожатской деятельности должен занимать инициативную, то есть активную позицию в процессе обучения. Педагог в этом случае занимает лидирующую, но не доминирующую позицию, выполняет роль консультанта. Он не столько организует процесс обучения, сколько соучаствует в нем, вступая в диалог с обучаемыми и обогащая их целостный личностный опыт.

Изложение основного материала статьи. Данный подход к профессиональной подготовке студентов вузов к вожатской деятельности имеет своей целью развить у обучаемых возможности осваивать новый опыт на основе целенаправленного формирования творческого и критического мышления, опыта и инструментария будущей профессиональной деятельности, ролевого и имитационного моделирования. Такой тип обучения стимулирует активный отклик на возникающие перед вожатым проблемные ситуации.

Одним из педагогических способов реализации инновационной деятельности является адекватная технология обучения. Из технологий нам представляется интересной и плодотворной для профессиональной подготовки студентов вузов к вожатской деятельности, так называемая контекстная технология обучения, разработанная авторской школой А.А. Вербицкого.

Контекстная технология обучения – это такое обучение, в котором с помощью всей системы дидактических форм, методов и средств моделируется предметное (технико-технологическое) и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста, такое обучение накладывает абстрактные знания знаковых систем на канву профессиональной деятельности [3].

Как и в традиционном обучении, учебный материал предъявляется здесь в виде учебных текстов как знаковых систем, в виде информации для усвоения. Но далее эта информация с помощью новых форм и методов моделирует предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности. От фундаментальных знаний студенты идут ко все более реальным моделям, воссоздающим реальные профессиональные ситуации и фрагменты вожатской деятельности, отношения занятых в ней людей. Таким образом, студентам в рамках контекстной технологии обучения задаются контуры его профессионального труда. Единицей работы преподавателя и студента является ситуация во всей ее предметной и социальной неоднозначности и противоречивости [4]. Именно в ходе анализа ситуаций, деловых и учебных игр студент формируется как специалист, как будущий вожатый.

Для целей нашего исследования наибольший интерес представляют следующие идеи данного подхода:

- обучение студентов не оторвано от других сфер социальной практики и не сводится к процессам передачи информации, формированию умений и навыков студента. Вуз является целостным социальным институтом, сущность которого раскрывается в социальных отношениях, по поводу и в процессе формирования личности будущего специалиста;
- разностороннее развитие личности формируется в разнообразных видах деятельности. Это предполагает моделирование целевой структуры педагогической деятельности в процессе профессионального становления будущего учителя;
- процесс профессионального становления студентов по возможности должен моделировать их будущую профессиональную деятельность [2].

Одна из трудностей внедрения контекстного обучения в профессиональную подготовку студентов вузов к вожатской деятельности состоит в том, что овладение профессиональной деятельностью мы обеспечиваем в большей степени в рамках и средствами качественно иной деятельности – учебной.

Второе противоречие – сами формы учебной деятельности не сопоставимы формам усваиваемой профессиональной деятельности. Чтобы сформировать будущего вожатого, надо обеспечить переход от одного типа деятельности (познавательной) к другому (профессиональному) с соответствующей сменой потребностей, мотивов, целей, действий, средств, предметов и результатов.

Без преодоления данных противоречий вряд ли возможно построить полноценный процесс обучения профессиональной подготовки студентов вузов к вожатской деятельности.

Содержание образования при контекстном обучении представлено не только в логике науки, как в традиционном обучении, но и, прежде всего, в логике будущей профессиональной деятельности. Знания при этом выступают средством регуляции динамически моделируемой профессиональной деятельности, взятой в ее предметном и социальном контекстах. Тем самым акцент в деятельности студента смещается с учебной информации на ситуацию практического действия, а учебная информация, становясь ориентировочной основой, обретает статус знания, отражающего в его сознании мир профессии [3]. Преподаватель, формируя содержание образования идет не от содержания учебного предмета, подбирая к нему подходящие задачи и упражнения, а от анализа самой профессиональной деятельности, в которой выделяются типовые профессиональные задачи, разрабатываются соответствующие учебно-педагогические задачи и определяется их место в учебном процессе.

Основной характеристикой образовательного процесса подготовки будущих вожатых контекстного типа, реализуемого с помощью системы новых и традиционных форм и методов обучения, является моделирование на языке знаковых средств предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности. В специальных дисциплинах воссоздаются реальные профессиональные ситуации и фрагменты будущей профессиональной деятельности, отношения занятых в ней людей [5, 6]. Таким образом, студенту задаются контуры его профессионального труда. Единицей работы преподавателя и студента становится ситуация во всей ее предметной и социальной неоднозначности и противоречивости. Именно в ходе анализа ситуаций, деловых и учебных игр (игры-коммуникации, игры-защиты от манипуляции, игры для развития интуиции, игры-рефлексии, игры на знакомства, игры работы с залом и пр.) студент формируется как специалист, как будущий вожатый.

Технология контекстного обучения студентов к вожатской деятельности состоит из трех базовых форм деятельности: учебная деятельность с ведущей ролью лекций и семинаров (дисциплина «Организация вожатской деятельности»); квазипрофессиональная, воплощающаяся в играх, спецкурсах, спецсеминарах (учебная практика – инструктивный лагерь); учебно-профессиональная (производственная – педагогическая практика в детских оздоровительных центрах).

Таким образом, технология контекстного обучения студентов вожатской деятельности, являясь интеграцией образования и профессиональной деятельности, ориентировано на воспитание творческой

индивидуальности специалиста, она позволяет обучаемому раскрыться и как субъекту учебной деятельности, и как субъекту будущей профессиональной деятельности. Технология контекстного обучения вожатской деятельности дает студенту возможность не только деятельности, но и самодеятельности, свободы выбора и самовоспитания.

В технологии контекстного обучения студентов вожатской деятельности получают воплощение следующие принципы:

- моделирования в учебно-профессиональной деятельности целостного содержания и условий профессиональной деятельности вожатых;
- связи теории и практики вожатской деятельности;
- совместной деятельности вожатых, вожатых и детей;
- активности личности вожатого;
- проблемности;
- единства обучения и воспитания.

Конкретные механизмы реализации этих принципов раскрываются через формы и методы обучения контекстного типа.

Нами разработан учебно-методический комплекс на основе технологии контекстного обучения по профессиональной подготовке студентов вузов к вожатской деятельности.

В него входит дисциплина «Основы вожатской деятельности». Ее содержание состоит из следующих разделов:

1. История вожатского дела.
2. Нормативно-правовые основы вожатской деятельности.
3. Психолого-педагогические основы вожатской деятельности.
4. Технология организации воспитательной работы в детском оздоровительно-образовательном комплексе.
5. Информационно-медийное сопровождение вожатской деятельности.
6. Профессиональная этика и культура вожатого.
7. Основы безопасности жизнедеятельности детского коллектива.
8. Педагогические россыпи [1].

Учебная практика «Инструктивный лагерь» состоит из шести разделов и рассчитана на 2 недели. В нее входят упражнения, ролевые игры, микрообучение, лабиринт действия, психотехнические игры. Первый раздел "Упражнения для развития педагогической рефлексии" направлен на смягчение ролевого неравенства "учитель-ученик", на поиск компенсаций этого неравенства на основе диалога, на осознание индивидуального стиля вожатого, педагогических пристрастий, на стили общения вожатых между собой и руководителями детского оздоровительного центра. Особое место занимают упражнения и игровые методы решения конфликтов.

Раздел "Психотехнические упражнения" обучает управлению собственным психическим состоянием и регулировке самочувствия. В него входят: игры-релаксации; адаптационные игры; игры-самовнушения; игры-освобождения.

Раздел "Упражнения по развитию коммуникативных навыков" состоит из четырех блоков: развитие навыков публичного выступления; овладение сигналами, жестами и мимикой педагогического общения; игровые методы оптимизации взаимодействия вожатого с детьми и их родителями; игры тренинга общения.

Раздел "Упражнения на отработку действий вожатого в типичных и нетипичных ситуациях", взятых из жизни или смоделированных, включает: игры-защиты от манипулирования; анализ ситуаций цикла "педагогическое наказание"; упражнения и задачи из цикла "работа с трудновоспитуемыми подростками" и т.д.

Раздел "Педагогическая интуиция" включает упражнения на развитие воображения; упражнения на развитие навыка переходить от запланированного к экспромту и наоборот; упражнения на развитие интуиции и умение мгновенно принимать решения; групповые методы развития педагогической интуиции.

Раздел "Актерское перевоплощение и лицедейство" направлен на отработку понятий "сценарий мероприятия", "драматургия", "снятие мышечного зажима", "элементы актерского дарования в работе вожатого".

И завершается процесс обучения профессиональной – летней педагогической практикой, которая состоит из трех разделов:

1. Подготовительный (подготовка индивидуального плана программы воспитательной практики в соответствии с заданием руководителя практики; знакомство с информационно-методической базой практики; подготовка диагностических материалов для проведения педагогической диагностики развития личности ребенка и детского коллектива; подготовка информации, необходимой для разработки сценариев воспитательных дел и методического обеспечения к ним).
2. Основной (подготовка сценариев воспитательных дел по разным направлениям (физического, интеллектуального, эстетического, трудового) развития детей, методических материалов, необходимых для их проведения; проведение воспитательных дел в отряде и ДОЦ, их самоанализ).
3. Заключительный (подготовка отчёта по практике; защита отчета).

Выводы. Такая профессиональная подготовка к вожатской деятельности ставит студентов вуза в деятельностную позицию, предмет которой превращается для них из учебно-профессионального в практически профессиональный.

Литература:

1. Веденеева О.А. Методика работы вожатого в детском оздоровительно-образовательном комплексе: учебное пособие / О.А. Веденеева, Л.И. Савва, Н.Я. Сайгушев, Р.Р. Тураев. - С-Пб.: Наукоемкие технологии, 2018. - 175 с.
2. Веденеева О.А., Сайгушев Н.Я. Усвоение содержания педагогического образования студентами вузов: монография / О.А. Веденеева, Н.Я. Сайгушев. - С-Пб.: Наукоемкие технологии, 2018. - 146 с.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие / А.А. Вербицкий. - М.: Высшая школа, 1991. - 207 с.
4. Лаврентьев Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева. - Барнаул: Изд-во Алтайского государственного

университета, 2002. - 146 с.
5. Сайгушев Н.Я., Кумушкулов А.М., Рысбаев И.И., Сайгушева Л.И., Веденеева О.А. Становление позиции субъекта деятельности будущего учителя в процессе рефлексивного управления // Современные наукоемкие технологии. - 2015. - №12. - С. 143-147
6. Сайгушев Н.Я., Романов П.Ю., Сайгушева Л.И., Веденеева О.А. Саморазвитие как фактор процесса профессионального становления студентов в системе высшего образования // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. - С. 569

Педагогика

УДК 378.2

доктор педагогических наук, профессор Сайгушев Николай Яковлевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);
кандидат педагогических наук, доцент Веденеева Ольга Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);
кандидат педагогических наук, доцент Кондрашова Елена Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);
доктор психологических наук, профессор Абдуллин Асат Гиниатович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Челябинск)

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА

*Аннотация***.** В статье рассматривается самостоятельная работа в качестве средства профессионального саморазвития студентов гуманитарного вуза.

Ключевые слова: самостоятельная работа, профессиональное саморазвитие, студент, гуманитарный вуз.

Annotation. The article considers independent work as a means of professional self-development of students of a humanitarian university.

Keywords. independent work, professional self-development, student, humanities university.

Введение. В процессе профессиональной подготовки от студентов гуманитарного вуза требуется не столько воспроизведение полученных знаний, сколько творческий подход к решению профессиональных задач, способность к постоянному личностному и профессиональному самосовершенствованию. При этом в процессе профессиональной подготовки особое внимание следует усилить роль и оптимизацию самостоятельной работы студентов.

В современной теории известно достаточно исследований по проблеме самостоятельной работы студентов (Л.Г. Вяткин, М.Г. Гарунов, Б.П. Есипов, В.А. Козаков, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, Н.А. Половникова, П.И., Пидкасистый и др.). В них рассматриваются общедидактические, психологические, организационно-деятельностные, методические и другие аспекты этой деятельности студентов. Многие стороны исследуемой проблемы раскрыты в традиционном дидактическом плане.

Однако общая тенденция организации процесса профессиональной подготовки вузов состоит в том, чтобы активизировать способность студентов к саморазвитию, их познавательные интересы и максимально развивать самостоятельность обучаемых.

Изложение основного материала статьи. Существующая образовательная среда в вузе не обеспечивает в полной мере решения этих задач: она недостаточно активизирует и использует внутренние ресурсы субъектов образовательной деятельности, их творческий потенциал, не ориентирована на их полноценную личностную самореализацию, не обеспечивает условия для постоянного самосовершенствования студентов и педагогов.

Понятие «саморазвитие» сегодня становится ключевым для характеристики целей, содержания и средств современного образования. Проблемы саморазвития личности имеют место в работах отечественных (Б.Г.Ананьев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и др.), а также зарубежных психологов (А.Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм и др.).

Анализ научной литературы свидетельствует, что саморазвитие личности – это сознательный процесс личностного становления с целью эффективной самореализации на основе внутренне значимых устремлений и внешних влияний. Механизмы процесса саморазвития можно условно соединить в четыре функциональных блока-стадии: самопознания, самоорганизации, самообразования и самореализации с обоснованием их последовательности и интегрально-функционального взаимодействия.

Мы рассматриваем саморазвитие в аспекте профессионального становления. Поэтому правомерно говорить о профессиональном саморазвитии. Профессиональное саморазвитие В.А. Сластенин рассматривает как процесс интеграции внешней профессиональной подготовки и внутреннего движения, личностного становления человека. По его мнению, профессиональное саморазвитие складывается из двух компонентов: внешних условий (они создаются определенными позициями) и внутренних способностей (ими овладевает сам учитель). Последнее предполагает наличие: а) потребностей в обновлении, развития, самопознания, понимания своих действий; б) целей; в) средств.

В качестве критериев профессионального саморазвития учителя ученый выделяет следующие:

а) самоорганизация качественных изменений в личности и деятельности;

б) доминирование в структуре педагогической деятельности действий учителя, направленных на профессиональной самообновление, изменение своих способов работы;

в) постановка и решение по отношению к самому к себе и своей деятельности педагогических, психологических, организационных и предметных задач;

г) способность учителя воспринимать различные проявления окружающей среды как предпосылки своего профессионального развития.

Понятие профессионального саморазвития В.А. Сластенин рассматривает в аспекте профессиональной самости (философский, психологический, управленческий аспекты).

Воспитание творчески-активной личности, способной к самостоятельному принятию решений в ситуации выбора, как никогда актуализирует понятие «творчество» в качестве способа эффективного саморазвития и профессионально-личностной самореализации [1; 6]. Исследователи в этой связи рассматривают термин «творческое саморазвитие личности».

Творческое саморазвитие личности – это интегративный творческий процесс сознательного и целенаправленного личностного становления, основанный на взаимодействии внутренне значимых и активно-творчески воспринятых внешних факторов.

В современной науке обозначены следующие механизмы профессионально-творческого саморазвития: рефлексия, творческая самореализация, самоактуализация - которые включаются друг в друга на последующих стадиях процесса: если у субъекта отсутствует творческая направленность на самоизменение, основанная на рефлексии, то у него не произойдет «запуска» механизма творческой саморегуляции; творческая саморегуляция является предпосылкой и необходимым условием самоактуализации, без которой недостижим уровень творческой самореализации, то есть останавливается процесс профессионально-творческого саморазвития.

Для более полного представления особенностей профессионально-творческого саморазвития студентов И.А. Шаршов [7] предлагает рассматривать полилатеральный подход.

По его мнению, полилатеральный подход представляет собой совокупность принципов и вытекающих из них организационно-педагогических способов деятельности, позволяющих рассматривать профессионально-творческое саморазвитие субъектов (ПТСС) как открытую и саморазвивающую систему с взаимодополняющих дуальных позиций, определять диалектику альтернативных возможностей изменения системы, изучать различные грани процесса ПТСС, формировать целостное понятие в единстве его иерархической структуры и динамики функционального взаимодействия, определять многомерность и вариативность ситуаций проявления активности субъектов, выявить ведущее направление профессионально-творческого саморазвития, наиболее эффективное для субъектов в данной точке поля саморазвития системы.

И.А.Шаршов профессионально творческое саморазвитие личности студента вуза рассматривает как творческое саморазвитие его личности в образовательной среде вуза, обеспечивающее диалектическую творческую самореализацию в учебно-профессиональной деятельности. Профессионально творческое саморазвитие личности осуществляется посредством механизмов самопознания, самоорганизации, самообразования как стремление к профессионально творческой самореализации, используя творчество и интеллект в качестве способов интенсификации этого процесса.

Термин «профессионально-творческое саморазвитие личности» подчеркивает сознательность и мотивированность действий человека, его собственные усилия по достижению результата. В данном случае акцентируется внимание на активности студентов и преподавателей не только по отношению к собственному развитию, но и включенности их в совместную образовательную деятельность, на взаимодействии в процессе этой деятельности.

Реализация творческого саморазвития студентов в образовательном процессе педвузов способствует совершенствованию качества образования выпускников, повышению уровня их образованности и компетентности.

Результаты современных исследований (Хуторской А.В. и др.) свидетельствуют, что профессионально-творческому развитию студентов вуза будет способствовать самостоятельная работа, если она основывается на следующих принципах:

1) соответствие внешнего образовательного продукта студента его внутренним личностным приращениям;

2) принцип индивидуальной образовательной траектории в общеобразовательном пространстве – равновесие ролевого и автономного поведения;

3) принцип интерактивности;

4) принцип необходимости применения адекватных образовательных технологий;

5) принцип приоритета деятельностных критериев оценки результатов;

6) выстраивание системы самостоятельной работы должно осуществляться по принципу возрастания ее значения, объема, сложности и творческого характера [8].

В последние годы высшая школа планомерно переходит к реализации компетентностной модели подготовки специалистов. В соответствии с ней саморазвитие личности студента выступает как базовая составляющая его компетентности.

Учитывая имеющиеся теоретические наработки по проблеме самостоятельной работы студентов высшего образовательного учреждения можно сделать вывод, что самостоятельная работа - это вид учебной деятельности обучающегося по построению своей активности, направленной на осознанное самоизменение, саморазвитие, приобретение новых качеств, знаний и умений.

Самостоятельная работа - это сотворчество всех субъектов образовательного процесса - студента, преподавателя и студентов между собой. Самостоятельная работа должна быть ориентирована на студента, способствовать развитию его собственной образовательной траектории. В связи с этим появляется проблема ее асинхронной организации в условиях уровневой системы высшего профессионального образования.

Выполнение самостоятельной работы в индивидуальном режиме и темпе в современной научной литературе получила название асинхронной самостоятельной работы [4]. Содержательная сторона асинхронной самостоятельной работы студента характеризуется следующими особенностями:

- устойчивой внутренней мотивацией учения;
- компетентностно-ориентированным характером индивидуального самообразовательного маршрута;
- активизацией субъектной позиции образовательного выбора;
- продуктивной поисково-познавательной деятельностью студента;
- самостоятельностью принятия решений;
- самоорганизацией деятельности в пространстве и времени университетского образования;
- полисубъектным характером образовательного взаимодействия;

- студентоцентрируемостью.

Самостоятельная работа носит деятельностный характер.

В связи с этим можно выделить совокупность условий, обеспечивающих успешное выполнение самостоятельной работы:

1. Мотивированность учебного задания (для чего, чему способствует).
2. Четкая постановка познавательных задач.
3. Алгоритм, метод выполнения работы, знание студентами способов ее выполнения.
4. Четкое определение преподавателем форм отчетности, объема работы, сроков ее представления.
5. Определение видов консультационной помощи (консультации-установочные, тематические, проблемные).
6. Критерии оценки, отчетности и т. д.
7. Виды и формы контроля (практикум, контрольные работы, тесты. семинар и т. д.).

Для организации и успешного функционирования самостоятельной работы студентов (СРС) необходимы:

1. Комплексный подход к организации СРС по всем формам аудиторной работы.
2. Сочетание всех уровней (типов) СРС.
3. Обеспечение контроля за качеством выполнения.
4. Формы контроля (контрольные точки: текущий, промежуточный и итоговый).

С целью уровневого развития компетентности студентов при организации самостоятельной работы необходимо учитывать следующие уровни сложности задач и заданий:

- репродуктивный (типовые задания исполнительского характера) направлен на закрепление и практическое применение базовых понятий, фактов, операций, алгоритмов, изученных в рамках конкретной темы;
- реконструктивный с элементами эвристики (комплексные, достаточно формализованные задания) направлен на анализ задания, его декомпозицию, актуализацию необходимых знаний, умений, алгоритмов, изученных в рамках нескольких тем, и системное их применение в новой ситуации;
- творческий (межпредметные проекты) направлен на нахождение новых идей, самостоятельное освоение новой профессионально-ориентированной технологии, характеризуется актуализацией методологических знаний, проектированием своей самостоятельной деятельности, готовит студентов к принятию стратегических решений.

Сущностной характеристикой самостоятельной работы является субъектная позиция обучаемого.

В соответствии с этим следует предъявлять следующие требования к содержанию и форме заданий по самостоятельной работе студентов:

- задания направлены на формирование компетенций и иметь -
- проблемный характер;
- задания дифференцированного и вариативного характера;
- задания по выбору студентов;
- задания с интегративной основой, необходимой для интеграции отдельных компонентов компетенций в опыт и формирование широких общих и предметных компетенций.

В современной теории и практике высшего образования ведется инновационный поиск технологий организации самостоятельной работы студентов. В качестве одной их таких технологий рассматривается рейтинговая система обучения студентов.

В практику входят инновационные средства организации внеаудиторной СРС с использованием кейс-технологий. Название данных технологий происходит от английского слова «case» – папка, чемодан, портфель, также «case» можно перевести и как «случай, ситуация». Процесс обучения с использованием кейс-технологий представляет собой имитацию реального события, сочетающую в себе в целом адекватное отражение реальной действительности, небольшие материальные и временные затраты и вариативность обучения. Сущность кейс-технологий состоит в том, что учебный материал подается студентам в виде профессиональных проблем (кейсов), а знания приобретаются в результате активной и творческой работы: самостоятельного осуществления целеполагания, сбора необходимой информации, ее анализа с разных точек зрения, выдвижения гипотезы, выводов, заключения, самоконтроля процесса получения знаний и его результатов [3]. Наиболее распространёнными методами кейс-технологий являются ситуационный анализ и его разновидности:

– анализ конкретных ситуаций;
– ситуационные задачи и упражнения;
– case-study или метод учебных конкретных ситуаций.

Особое место в профессионально-творческом саморазвитии студентов занимает технология проектного обучения [1, 2, 9, 10]. В ходе реализации данной технологии студенты совместно с преподавателем проектируют какую-либо профессионально опосредованную проблемно-смысловую ситуацию, связанную с содержанием изучаемого предмета или будущей деятельностью, а затем самостоятельно разрешают заложенные в ней противоречия. Важным достоинством данной технологии является ее направленность на формирование ценностно-смыслового мышления студента, его способности находить ответы на важные профессионально-смысловые вопросы нравственного, этического, эстетического характера.

Все типы проектов (учебный, учебно-исследовательский, научно-исследовательский) нацелены на развитие личностных качеств у студентов, формирование опыта творческой деятельности, осмысление различных профессионально-педагогических, мировоззренческих, морально-этических и других важных проблем. Специфика проектного обучения заключается в том, что образовательный процесс строится в логике деятельности, имеющей личностный смысл для студента. Технология проектного обучения имеет развивающую целевую установку, проектирует содержание образования изоморфно будущей профессиональной деятельности, строится на субъект-субъектном взаимодействии участников образовательного процесса, представляет учебный материал в виде системы познавательных и практических задач, мотивационно обеспечивает профессионально-педагогическую подготовку, основываясь на субъективном опыте будущих специалистов.

Эффективным средством организации внеаудиторной СРС в системе современного высшего образования может выступать рабочая тетрадь студента по изучаемой дисциплине.

Выводы. Таким образом, в условиях реформирования высшего профессионального образования неотложной проблемой является придать личностный смысл получаемому образованию, стимулировать творческий потенциал студентов за счет усиления внутренней мотивации учебы, развития навыков самоорганизации и самообразования. Приобретению названных качеств способствует самостоятельная учебная работа студентов, ее рациональная организация. Самостоятельная работа студентов современной высшей школы призвана организовать индивидуальную, разноуровневую работу с каждым студентом, реализовать различные типы самостоятельной работы (воспроизводящие, реконструктивно- вариативные, эвристические), создать возможность поэтапного обучения студентов по линиям различной степени сложности.

Литература:

1. Загвязинский В.И. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования // Вестник высшей школы, 2004. - № 9. – С. 21-25.
2. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. зав. – М., Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
3. Морозова Н.В. Инновационные средства организации самостоятельной работы студентов // Молодой ученый, 2011. - №2. Т.2. - С. 102-104.
4. Петухова Т.П. Конструирование компетентностно-ориентированной асинхронной самостоятельной работы студентов // Высшее образование сегодня, 2011. - № 6. – С. 6 – 10.
5. Сайгушев Н.Я. Рефлексивное управление профессиональным становлением будущего учителя: монография. - М.: ИНФРА-М, 2017. – 279 с.
6. Сластенин В.А. Профессиональное саморазвитие учителя // Сибирский педагогический журнал, 2005. № 2. - С. 3-12.
7. Шаршов И.А. Профессионально-творческое развитие субъектов образовательного процесса в вузе: автореф. дис. …д-ра пед. наук.- Белгород, 2005. – 50 с.
8. Хуторской А.В. Эвристическое обучение: теория, методология, практика. - М.: Международная педагогическая академия, 1998. – 266 с.
9. Saygushev N.Y., Vedeneeva O.A., Melekhova Yu.B. Reforming system of professional training of future specialists by taking into account production automation requirements // Journal of Physics: Conference Series. 2018. Т. 1015. pp. 032119.
10. Yusupova Z.F., Shakurova M.M., Saygushev N.Y., Vedeneeva O.A., Kashina S.G. // Managerial tools of academic knowledge formation process // International Review of Management and Marketing. 2016. Т. 6. № 2. pp. 403-409.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат исторических наук, доцент Сайфутдинова Гузель Борисовна
Казанский государственный энергетический университет (г. Казань),
Казанский федеральный университет (г. Казань);
доктор исторических наук, профессор Титова Татьяна Алексеевна
Казанский федеральный университет (г. Казань);
кандидат исторических наук, старший преподаватель Гущина Елена Геннадьевна
Казанский федеральный университет (г. Казань)

ОСОБЕННОСТИ ТРАДИЦИОННОЙ ДЕТСКОЙ ОБРЯДНОСТИ ТАТАР ТАТАРСТАНА В XXI В.

Аннотация. В статье акцентируется внимание на детской обрядовой практике татар Поволжья. Вопросы традиционной детской обрядности в системе социализации современной молодежи важны для проведения эффективной социальной политики, в частности для решения проблем семьи и детства. Этнические традиции и способы социализации позволяют выявить общее и особенное в процессах национального развития, оценить соотношение влияния на них экономических, политических и субкультурных факторов. Показано, что в настоящее время в связи с характерными для всей России процессами возрождения и подъема национального самосознания наблюдается подъем интереса к народной культуре и семейной обрядности.

Ключевые слова: детская обрядность татар, этнос, этнокультурная среда, обряды сорокодневья, постродильная обрядность, трансформация.

Annotation. The article focuses on the children's ritual practice of the Volga Tatars. Questions of traditional children's rituals in the system of socialization of modern youth are important for the implementation of an effective social policy, in particular for solving problems of the family and childhood. Tatars are the second largest ethnic community of the Russian Federation. Ethnic traditions and methods of socialization make it possible to identify the general and the particular in the processes of national development, to assess the ratio of the influence on them of economic, political and subcultural factors. It is shown that at present, due to the processes of revival and the rise of national self-consciousness characteristic of all of Russia, there has been an upsurge of interest in folk culture and family rituals.

Keywords: children's rituals of the Tatars, ethnos, ethnocultural environment, rites of the forty-days, post-birth rites, transformation.

Введение. Изучение истории народа невозможно без осмысления традиционной культуры, которая является зеркалом этноса. В наше время актуализировалась практическая значимость научного изучения и объективная оценка народного опыта в вопросах, посвященных традиционной социализации детей. Это связано с переосмыслением обществом традиционной культуры, на фоне нарастающих деструктивных тенденций: хроническая депопуляция, минидетность, неудовлетворительное состояние здоровья репродуктивной части населения и др. Решение этих проблем современные ученые видят, в первую очередь, в семье, которая способна наиболее успешно формировать у подрастающего поколения позитивное отношение к родительству и семейным ценностям. В поиске и возвращении утраченных культурных

ценностей традиционная обрядность детского цикла татар Поволжья является эффективным средством воспитания этнокультурной личности.

Изложение основного материала статьи. Традиционная детская обрядность татар Поволжья, это часть семейной обрядности. Традиции и обряды представляют собой важнейшие формы регуляции поведения и деятельности человека и коллектива в традиционной культуре. Воздействие культуры на духовное, нравственное развитие личности происходит через овладение ею ценностями, необходимыми для воссоздания культуры, что предполагает глубокое знание традиций и обычаев и активную педагогическую деятельность среди подрастающего поколения.

В традиционной культуре татар существовал целый комплекс верований, обрядов, приемов народной медицины, способствующих рождению и взрослению здорового ребенка. Санкционирующие благополучное зачатие обряды начинали проводиться еще во время свадьбы, а с момента рождения ребенок был окружен целым комплексом обрядов, приемов народной медицины, проведение которых являлось жизненно необходимой частью этапа взросления. Однако с переходом татар в индустриальную эпоху, детская обрядовая система изменилась.

Трансформация традиционных обрядов детского цикла у татар в течение XX века и в первые десятилетия XXI века происходила стремительно и была связана с политическими изменениями в структуре государства. Октябрьский переворот 1917 года модифицировал все стороны жизни татар, трансформировался тип семьи и характер внутрисемейных отношений. В советский период статус и положение семьи, теперь определялись государством. Советское законодательство закрепило полное юридическое равноправие мужчин и женщин, впервые в правовой истории России вводятся новые брачные нормы (принцип единобрачия, государственная регистрация брака, брачный возраст, развод и др.), что, в свою очередь привело к распаду больших патриархальных семей, в структуре которых была закреплена основная часть обрядов. В период 1930-1960 гг. характер изменений в семейно-бытовой обрядности определила сталинская политика коллективизации, полным ходом шли процессы урбанизации и унификации традиционной культуры в целом. За годы советской власти произошло сокращение численности татарской семьи, и изменилась ее структура. Однако основной комплекс традиционной детской обрядности татар продолжал сохраняться вплоть до 1950–1960 гг., именно тогда в стране произошел качественный скачок в социально-экономической сфере, связанный с развитием здравоохранения и повышением качества медицинского обслуживания. Это привело к утрате части детской обрядности. Полностью исчезли обряды, связанные с родами, магические действия в отношении плаценты и пуповины. Перестал существовать институт повитух, их заменили медицинские работники. Возрождение интереса к традиционной культуре началось в 1990-е гг. Были легализованы многие институты традиционной культуры, в том числе и детская обрядовая практика. Трансформация детской обрядности была закономерна, татары перешли в индустриальную эпоху и детская обрядность видоизменилась. Во-первых – развитие медицинского обслуживания населения и увеличение числа медицинских работников на территории ТАССР (обязательное родовспоможение в стационаре, всеобщая вакцинация, потребление антибиотиков. контрацепция и т.д.) [1]. Во-вторых, растущая грамотность, так, например, в 1932 году вузы и втузы окончили 1932 женщины из Татарии, из них 1137 были татарки (среди них были и татарки-крестьянки)» [2, С. 47]. В этот период происходит снижение значимости мусульманского фактора, к старым обрядам и представлениям добавились новые, детская обрядность меняется в сторону ее упрощения. Инициированные властью реформы письменности (латинизация, а затем русификация), привели к недоступности религиозной и другой литературы, которые были написаны арабским письмом [3]. В третьих, весь изучаемый период продолжалась урбанизация татар. Татарская семья – это семья сельского типа, но политика коллективизации и введения паспортного режима сопровождалась оттоком сельских татар в город [4]. В это время женщины большей частью были загружены работой вне дома. Обряды в отношении детей проводили, сильно сократив время ритуала, а также количество участников, часто обряды в отношении детей проводили без участия матери, так как мать всегда была на работе. При необходимости обряды в отношении детей проводили престарелые женщины (например, соседки) или старшие родственницы, то есть те, что уже не мог работать, однако детская обрядовая практика продолжает оставаться востребованной.

В современный период закладывается новая обрядность, меняется ее структура, а также теологическое наполнение.

Одним из наиболее существенных факторов возрождения интереса к традиционной культуре в Татарстане является с конца XX века – ислам. Ислам в Татарстане играет важную роль в политической и культурной идентификации региона в рамках Российской Федерации. В октябре 2009 года республику посетила Госсекретарь США Х. Клинтон, которая сформулировала цель своего визита в столицу Татарстана следующим образом: «Я хочу больше узнать об опыте Казани по укреплению толерантности и по реализации межрелигиозного диалога» [5].

В настоящее время среди татар ощущается потребность в исполнении элементов традиционной детской обрядности. В первую очередь, это связано с тем, что в последние десятилетия на государственном уровне происходит поддержка этнической культуры и ощущается подъем интереса к ней общества, а современная атмосфера вокруг религии придает ритуалам и обрядности новое дыхание которые продолжают оставаться основным источником этнокультурной информации.

В современных татарских семьях продолжают бытование определенные представления, присущие традиционной культуре татар. Несмотря на эволюцию в сфере обрядовой практики, продолжают придерживаться обрядности построродильного периода, связанного с новорожденным и роженицей. Первый этап построродового периода – так называемое сорокодневье. Это торжественный и, одновременно, ответственный период, который начинается сразу после рождения ребенка и длится до исполнения ему сорока дней. В этот небольшой отрезок времени близкие родственники, и родители проводят над ребенком обряд *«бәби ашы керту*» - обычай посещения роженицы и новорожденного с подарками. Этот обычай, известный в этнографической науке как «*бәби ашы керту*», т.е. помощь роженице, в наши дни соблюдается после приезда матери и ребенка из больницы. Без приглашения приходят друзья, родственники, соседи, знакомые (в основном женщины) с поздравлениями, угощением (это, в первую очередь, традиционная татарская выпечка) и подарками (детская одежда, игрушки). Сакральный смысл данного обычая утрачен, смысл ритуала в традиционном понимании ассоциируется – как богоугодный акт.

Сохраняются обряды праздничного застолья, проводимые по истечении сорока дней после родов (*«бәби*

чае», «бәби ашы», «бәби туе»). Если раньше обряд проводился в узком семейном кругу, гораздо реже – в кругу большого числа гостей, то автором обнаружено проведение данного обряда с большой пышностью. В городе Казани некоторые респонденты данному обряду придают двойной смысл – и ритуальный, и светский – как возможность продемонстрировать свою радость по случаю рождения ребенка. При этом женщины-респонденты, организовавшие мероприятие и участвовавшие в нем в качестве гостей, осознают праздник как «татарский». В сельской местности данный праздник редко празднуют с отдельно приглашенными гостями, часто, из экономических соображений, совмещают с праздником «*бәби ашы кертү*». Таким образом, в современную эпоху, среди уже известных обрядовых празднеств появляются совершенно новые праздничные элементы.

В последнее время в семьях больше внимания стали уделять проведению религиозного обряда «*исем кушу»* (имянаречение). Ответственный за проведение ритуала – духовное лицо, часто единственный источник знания его религиозного значения. Часто родители, сакрального смысла обряда не осознают; по большей части считают его важной частью национальной традиции татар, который необходимо провести из-за боязни за жизнь и здоровье новорожденного. Однако надо отметить, что званые обеды для пожилых – *«олылар ашы»* – проводятся в обязательном порядке и без священнослужителя, что подчеркивает традиционное почтение татар к старшим, а праздник имянаречения (*«исем кушу»)* «по-новому» не является приоритетным и проводится «по желанию» родителей и их материальным возможностям.

Часто обряды *«бәби ашы кертү»* (посещение роженицы), «*исем кушу*» (имянаречение) и дня рождения ребенка совмещают и проводят в один день из экономических соображений [6, С. 199-203].

Первое укладывание ребенка в колыбель *«бәллү» или «бишек»* (в сельской местности), в городе – в кроватку продолжает сопровождаться некоторым ритуалом. Старшие родственники перед укладыванием новорожденного в кроватку, а в сельской местности и сейчас очень часто в колыбель *«бәллү»*, произносят соответствующую моменту молитву. В кроватку или колыбель под матрас кладут нож, рядом подвешивают березовую ветку в качестве оберега. Проведение данного обряда имеет больше значение оберега, чем праздника; нож и березовая ветка в данном случае – обереги от нечистой силы, которая может навредить ребенку [7, С. 441-444].

Одним из обрядов важных традиции татар Поволжья является – обряд обрезания («*сөннәт*»). Обряд видоизменился, если раньше эта мера производилась только народными средствами, приглашались специалисты-знахари («*сүннәтче*»), то в последнее время желающие произвести подобную операцию могут обратиться в медицинское учреждение. Обряд родители стараются успеть сделать до семилетнего возраста ребенка, в нечетный год жизни, т.к. четное число и сейчас считается несчастливым. Обряд имеет религиозное значение и определяется как принадлежность к исламу, и, не в последнюю очередь отмечается и медико-гигиеническую польза обряда.

Первый человек, увидевший у новорожденного зуб, должен сделать ему подарок. Многие современные родители знакомы с этим обрядом и выдержали его в отношении своих детей.

В современной татарской семье традиционная обрядность не утратила своей актуальности среди населения. Появление на свет ребенка – важное событие каждой семьи, все родители желают обеспечить новорожденному счастливую жизнь. В действиях, направленных на достижение этой цели, фокусируются факторы, оказавшие влияние на формирование личности родителей ребенка в условиях требований определенного социального строя и общественного мнения. Влияние этих факторов сказывается и на соблюдении обрядов детского цикла. Однако в настоящее время многие обычаи в сознании людей трансформировались, утрачен сакральный смысл обряда. Среди выявленных обрядов и ритуалов детского цикла преобладают религиозные и те, которые связаны с обережными действиями в отношении беременных женщин, лечением детских болезней (как магические, так и социальные).

Выводы. Комплекс традиционной детской обрядности татар продолжает сохраняться, однако в сильно сокращенной форме. Соблюдаются обряды, связанные с рождением (период сорокодневья, имянаречения и др.). сечас в Татарстане идет новая волна интереса к традиционной обрядности на фоне подъема национальной культуры в целом. Изменению данной ситуации в определенной степени способствует и новая образовательная политика, ориентированная на сохранение, поддержку национальной культуры и идеалы народной педагогики, которая предусматривает приведение в действие народных традиций социализации личности, специфика которых особенно отражена в детской обрядности.

Литература:

1. 50 лет Советского здравоохранения. Статистический сборник. – С. 67–69.

2. Бусыгин Е.П. Сельская женщина в семейной и общественной жизни / Е.П. Бусыгин, Н.В. Зорин, З.З. Мухина. – Казань: Издательство казанского университета, 1986. – 144 с.

3. Совет Народных Комисаров СССР ЦК ВКП(б) Постановление от 13 марта 1938 г. №324 «Об обязательном изучении русского языка в школах национальных республик и областей» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=ESU;n=23269 (дата обращения: 02.10.2018).

4. В 1932 году в СССР была введена паспортная система и система «прописки». См., например: Пушкарева Н.Л. Феномен семьи в ракурсе видения социальных и гуманитарных наук: Материалы Международной научной конференции, посвященной завершению Года семьи в Российской Федерации / Н.Л. Пушкарева // Женщина, семья, гендерная система: противоречивая история XX века. – Ч. 1. – Старый Оскол: РОСА, 2008.

5. Журнал «Наш дом – Татарстан». Выпуск №4 (007). 2009 / Татарстан Америку учит [Электронный ресурс]. режим доступа: http://www.an-tat.ru/zhurnal-nash-dom-tatarstan/30/1738/ (дата обращения: 02.10.2018).

6. Сайфутдинова Г.Б. Анализ перспективы родительства в России (на материалах республики Татарстан / Г.Б. Сайфутдинова, Ю.Е. Железнякова, Г.А. Ляукина, Р.Р. Тактамышева // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 6 (Ч.1). – С. 199-203.

7. Сайфутдинова Г.Б. Институт семьи и родительства в зеркале социально-инновационных преобразований в республике Татарстан // Казанский педагогический журнал. 2016. № 2-2 (115). С. 441-444.

УДК 378.2
старший преподаватель Салпагарова Аделина Асхатовна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева (г. Карачаевск);
старший преподаватель Текеева Элла Кокаевна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева (г. Карачаевск)

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ЧЕЛОВЕКА, ЕГО КУЛЬТУРНЫХ, СОЦИАЛЬНЫХ И ИНФОРМАЦИОННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Данная статья посвящена формированию лингвокультурологической компетенции в процессе обучения истории английского языка. С развитием культурных и экономических связей между странами и народами возрастает роль изучения иностранных языков. С каждым годом увеличивается спрос на специалистов, владеющих иностранными языками.

В последнее время в научной литературе уделяется внимание понятию «лингвокультурологическая компетентность», «лингвокультурологическая компетенция». Исходя из коммуникативного подхода, в процессе обучения иностранным языкам необходимо сформировать умение общаться на иностранном языке, или иными словами, приобрести коммуникативную компетенцию. Коммуникативная компетенция подразумевает умение пользоваться всеми видами речевой деятельности: чтением, аудированием, говорением (монолог, диалог), письмом.

Ключевые слова: лингвокультурологическая компетенция, история английского языка, иностранный язык, коммуникативный подход, коммуникативная компетенция, речевая деятельность, чтение, аудирование, говорение, монолог, диалог, письмо.

Annotation. This article is devoted to the formation of cultural linguistic competence in the process of teaching the history of the English language. With the development of cultural and economic ties between countries and peoples, the role of learning foreign languages is increasing.

Every year the demand for specialists who speak foreign languages increases. Recently, in the scientific literature attention is paid to the concept of "linguistic and cultural competence," "linguistic and cultural competence." Based on the communicative approach, in the process of learning foreign languages, it is necessary to build the ability to communicate in a foreign language, or in other words, to acquire communicative competence. Communicative competence implies the ability to use all types of speech activity: reading, listening, speaking (monologue, dialogue), writing.

Keywords: linguistic and cultural competence, history of the English language, foreign language, communicative approach, communicative competence, speech activity, reading, listening, speaking, monologue, dialogue, writing.

Введение. Актуальность статьи. В настоящее время одним из важнейших направлений развития образования является использование компетентностного подхода, в частности - в развитии умений и навыков, связанных с применением на практике коммуникативных способностей человека, его культурных, социальных и информационных компетенций.

Несмотря на то, что этот вопрос широко обсуждается в научно-педагогической литературе, в школах и вузах преобладает когнитивный подход, и учащиеся «вынуждены запоминать (на время) значительные объемы информации вместо того, чтобы развивать базовые компетентности, необходимые для успешной деятельности».

Однако специалисты отмечают недостаточный уровень владения иностранными языками выпускниками школ и языковых вузов, а те, кто даже имеют хорошие знания, не всегда могут эффективно применить их в сфере бытовой и профессиональной коммуникации.

К этому добавляется незнание лингвокультурологических смыслов другого языка, традиций и современных особенностей развития различных народов. В связи с этим возникает необходимость воспитывать учащихся, способных выступать в качестве субъектов диалога культур.

Можно сказать, что иностранный язык несет в себе не только систему лингвистических знаний, но и систему знаний о социальных нормах, духовных ценностях, совокупности отношений между людьми. Соответственно, история иностранного языка является одним из основных предметов при изучении иностранного языка.

Лингвокультурологическая компетентность – это система знаний о культуре, воплощенная в определенном национальном языке и совокупность специальных умений по оперированию этими знаниями в практической деятельности. Лингвокультурологические исследования имеют давнюю традицию.

Сформировалось множество самостоятельных направлений, в каждом из которых складывалось свое понимание связей языка и культуры: антрополингвистика, этнолингвистика, социолингвистика, психолингвистика и тому подобное.

Что касается истории английского языка, то авторами, внесшими значительный вклад в исследование данной темы, являются: Иванова И.П., Чахоян Л.П., Беляева Т.М., Залесская Л.Ф., Матвеева Д.А., Расторгуева Т.А., Аракин В.Д. и другие.

Цель нашей статьи – исследование особенностей формирования лингвокультурологической компетенции студентов в процессе обучения истории английского языка.

Мы поставили перед собой следующую основную задачу:

- проанализировать формирование коммуникативной компетенции студентов.

Прагматический аспект цели обучения иностранным языкам связан с формированием у студентов знаний, навыков и умений, владение которым позволяет им приобщиться к этнокультурным ценностям страны изучаемого языка и практически пользоваться иностранным языком в ситуациях межкультурного взаимопонимания и познания.

Совокупность таких знаний, навыков и умений составляет коммуникативную компетенцию учащихся. Концепция коммуникативной компетенции стала результатом осуществляемой попытки провести грань между академическими и базовыми межличностными коммуникативными умениями человека.

Изложение основного содержания статьи. Процесс общения на иностранном языке исследуется не только как процесс передачи и приема информации, но и как регулирование отношений между партнерами, установление различного рода взаимодействия, как способности оценить, проанализировать ситуацию общения, субъективно оценить свой коммуникативный потенциал и принять необходимое решение.

Ведущим компонентом в коммуникативной компетенции являются речевые (коммуникативные) умения, которые формируются на основе:

·- языковых умений и навыков;

·- лингвострановедческих и страноведческих знаний.

В коммуникативную компетенцию включаются следующие важнейшие умения:

·- читать и понимать несложные, аутентичные тексты (с пониманием основного содержания и с полным пониманием);

·- устно общаться в стандартных ситуациях учебно-трудовой, культурной, бытовой сфер;

·- в устной форме кратко рассказать о себе, окружении, пересказать, выразить мнение, оценку;

·- умение письменно оформить и передать элементарную информацию (письмо) [2].

Так определяется минимальный уровень коммуникативной компетенции в государственном образовательном стандарте по иностранным языкам.

Иноязычная коммуникативная компетенция - это определенный уровень владения языковыми, речевыми и социокультурными знаниями, навыками и умениями, позволяющий обучаемому коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать свое речевое поведение в зависимости от ситуации общения.

Иноязычная коммуникативная компетенция создает основу для коммуникативного биокультурного развития.

Иноязычная коммуникативная компетенция необходима и достаточна для корректного решения обучаемыми коммуникативно - практических задач в изучаемых ситуациях бытового, педагогического, научного, делового, политического и социально - политического общения, развитие способностей и качеств, необходимых для коммуникативного и социокультурного саморазвития.

Иноязычная коммуникативная компетенция имеет сложную структуру и включает целый ряд компетенций.

Лингвистическая компетенция является одним из основных компонентов коммуникативной компетенции. Ее содержание составляет способность человека правильно конструировать грамматические формы и синтаксические построения в соответствии с нормами конкретного языка.

Лингвистическая компетенция как один из основных компонентов коммуникативной компетенции делится на языковую и речевую компетенции.

Лингвистическая компетенция состоит из следующих видов:

Языковая компетенция - это знания в области языковой системы (в пределах программного минимума), навыки оперирования этими знаниями.

Речевая компетенция - владение нормой речевого поведения (во всех видах речевой деятельности).

Учебная компетенция - это способность и готовность человека к эффективному осуществлению учебной деятельностью при овладении иностранным языком как учебным предметом.

Значимость учебной компетенции для учащихся:

·- организует и оптимизирует самостоятельную работу учащихся над языком;

·- сокращает время, физические и умственные затраты при работе над иностранным языком;

·- повышает качество овладения иноязычным общением;

·- повышает интерес к предмету.

В содержание процесса формирования учебной компетенции входят:

- знания о существующих в обобщенном опыте способах рационального выполнения учебного труда, об имеющихся вариантах выполнения учебного действия при отсутствии заданного алгоритма.

- навыки диагностировать собственное исходное состояние в области рациональной организации учебной деятельности; отбирать способ учебной деятельности, наиболее соответствующий индивидуальным личностным особенностям; формировать индивидуализированную совокупность индивидуально -- рациональных учебных умений и активно пользоваться ею, самостоятельно контролировать правильность этого выбора.

- учебные умения, специальные для овладения иноязычным общением: рационально организовывать запоминание иноязычного языкового материала, самостоятельно активизировать языковой материал, прослеживать межпредметные связи, работать в парах при осуществлении иноязычных действий, видеть трудности при работе над языковыми элементами.

Компенсаторная компетенция - способность преодолевать трудности при порождении иноязычных высказываний, то есть ее формирование предполагает развитие способности и готовности преодолевать дефицит своих иноязычных знаний, навыков и умений.

Значение компенсаторной компетенции:

·- позволяет преодолеть неизбежно возникающие трудности, связанные с незнанием языковых единиц, с непониманием языковых, социокультурных единиц;

·- раскрепощает, позволяет снять языковой барьер;

·- развивает собственную коммуникативную компетенцию на родном языке.

Содержание процесса формирования компенсаторной компетенции:

- знания вербальных и невербальных средств компенсации недостатков в общении (синонимы, перифраз, мимика, жесты, телодвижения); компенсаторных стратегий - моделей речевого поведения, набора речевых действий для повторного достижения поставленной коммуникативной задачи.

- навыки и умения употреблять синонимы, перифраз, родовое имя, обобщенные слова, пользовать аналогии, ассоциации, многословие, знания о словообразовании, делать описание, трансформацию, повтор фразы, задавать вопросы, обращаться за помощью к партнеру по общению.

Социокультурная компетенция - способность строить речевое и неречевое поведение с учетом норм социумов, говорящих на изучаемом языке.

Значимость социокультурной компетенции:

·- знание национального менталитета, картины мира;

·- снятие культурологических трудностей;

·- осознание расширения собственного мировоззрения, представлений об иной социокультурной общности.

·- Социокультурная компетенция делится на следующие виды:

1. Социолингвистическая компетенция предполагает умение осуществлять выбор лингвистической формы и способа языкового выражения, адекватный условиям акта коммуникации, т.е. ситуации общения, целям и намерениям, социальным ролям партнеров по общению.

2. Культуроведческая компетенция заключается в овладении учащимися национально - культурной спецификой страны изучаемого языка и умением строить свое речевое и неречевое поведение в соответствии с этой спецификой. Она предполагает овладение сведениями: о стране, изучаемого языка, о ее географическом положении, природных условиях, достопримечательностях, о государственном устройстве, о национальных особенностях быта и культуры страны изучаемого языка, об особенностях речевого и неречевого поведения носителей иностранного языка.

3. Лингвострановедческая компетенция предполагает овладение безэквивалетной лексикой (в рамках изучаемых тем, предметов речи) и способов ее передачи на родном языке; фоновой лексикой, реалиями, характерными для используемых в процессе обучения текстов; способами передачи реалий родного языка на иностранном языке (в рамках изучаемых тем, предметов речи) [1].

В процессе общения имеет место ориентация на социальные характеристики речевого партнёра: его статус, позицию, ситуационную роль, что проявляется в выборе альтернативных речевых средств со стратификациями и речевыми ограничителями.

На основе вышесказанного коммуникативная компетенция может быть определена как «средства, необходимые для контроля и формирования речевой ситуации в социальном контексте».

Цель формирования коммуникативной компетенции - состоявшийся коммуникативный акт.

Средства достижения этой цели - составляющие коммуникативной компетенции (языковые знания и навыки, речевые умения, лингвострановедческий компонент содержания обучения).

Важнейшим компонентом коммуникативной компетенции по праву признаётся языковая компетенция, обеспечивающая на основе достойного объёма знаний как конструирование грамматически правильных форм и синтаксических конструкций, так и понимание смысловых отрезков речи, организованных в соответствии с нормами иностранного языка.

Невозможно установить приоритет грамматики над лексикой, так же как и лексики над грамматикой. Без знания грамматической структуры языка невозможно решать коммуникативные задачи по иностранному языку. Однако усвоение грамматической системы языка происходит только на основе знакомой лексики.

И каждый учащийся в отдельности, и все наше государство в целом заинтересованы сегодня в практическом овладении иностранным языком, обеспечивающем выход на мировой рынок, приобщение к мировой культуре.

Поэтому в качестве приоритетной цели выступает коммуникативная компетенция. В то же время иностранный язык - это только средство, с помощью которого можно приобретать и демонстрировать свой общекультурный уровень, свою способность мыслить, творить, оценивать чужую мысль, чужое творчество.

Поэтому в качестве приоритетной цели выступает коммуникативная компетенция. В то же время иностранный язык - это только средство, с помощью которого можно приобретать и демонстрировать свой общекультурный уровень, свою способность мыслить, творить, оценивать чужую мысль, чужое творчество.

Поэтому из числа способов овладения иностранный язык предпочтение отдается тем, которые обладают развивающим потенциалом: будят мысль, оттачивают средства и выражения, обогащают чувства, образные представления, совершенствуют общую культуру общения и социального поведения в целом.

Выводы. Таким образом, коммуникативная компетенция есть интегративное понятие, включающее как умения и навыки выполнять действия с языковым материалом, так и страноведческие знания, умения и навыки.

Знания, умения, навыки только одной части не могут свидетельствовать об обученности общению, то есть приему и передачи информации с помощью разных видов речевой деятельности. Поэтому применительно к специфике учебного предмета «иностранный язык» понятие обученности означает приобретение обучающимися того или иного уровня коммуникативной компетенции.

Как грамматические, так и лексические навыки и умения представляют собой центр языковой компетенции, на который опираются речевые навыки и умения.

Ведь именно с момента осознания грамматической формы фразы и её лексического значения простой набор звуков, который человек слышит, читает, произносит и говорит, приобретает смысл.

Литература:

1. Астапова Н.О. Лингвистические аспекты межкультурной коммуникации. - Барнаул, 2007. - С. 170
2. Балли Ш. Р. Общая лингвистика и вопросы английского языка. - М.: Просвещение, 2003. – 238 с.
3. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя - М.: АРКТИ, 2003. - С. 62
4. Настольная книга преподавателя иностранного языка: справочное пособие / под ред. Е. А. Майстренко. - Минск.: «Высшая школа», 2001. - С. 224

УДК: 37.01
аспирант Салыгина Ирина Алексеевна
Санкт-Петербургская Академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

АНДРАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Аннотация. В статье раскрыта сущность андрагогического подхода к непрерывному образованию взрослых. В связи с тем, что в современном мире происходят очень быстрые изменения, специалист должен учиться практически всю жизнь. Этим и объясняется необходимость существования концепции образования взрослых, следовательно, и актуальность изучения данной проблемы.
Ключевые слова: непрерывное образование, образование взрослых, взрослый обучающийся, андрагог, андрагогика, андрагогический подход.
Annotation. The article reveals the essence of the andragogical approach to lifelong adult education. Due to the fact that very rapid changes are taking place in the modern world, a specialist must learn practically all his life. This explains the necessity of the existence of the concept of adult education, consequently, the relevance of studying this problem.
Keywords: continuing education, adult education, adult learner, andragogue, andragogy, andragogical approach.

Введение. Современный ритм жизни требует уделять особое внимание обучению и притом, как процессу непрерывному и адаптивному современным требованиям среды, социальной сферы человека, диктует раскрываться человеку на протяжении всей жизни. Учитывая психологические особенности, часть людей раскрываются постепенно, накапливая знания, опыт, умения и навыки в течение всей своей жизни.

Взрослый человек имеет устоявшиеся ментальные модели, положительный практический для него как индивидуума опыт шаблонного социального поведения, специфике профессиональной деятельности и т.д. Однако этот опыт устаревает или трансформируется в иные схемы, индивидуальные модели входят в противоречие с личными или корпоративными целями, навыками и требованиями, что обусловливает сложности в обучении взрослого человека.

Изложение основного материала статьи. Необходимо не только моделирование нового шаблона восприятия, переработки и трансформации в действие информации, но и «удаление» старого, морально и технологически изжившего себя.

Понятие «взрослый» предполагает, что взросло не только тело, но и сознание, которое: организовано, управляемо, регулируемо. Определение взрослости большинство авторов связывают с социально-психологическими факторами, которые, с одной стороны, осознаются самим человеком, а с другой - признаются обществом, проявляются в общественной жизни.

Андрагогика способствует раскрытию личности, помогает найти свое место в жизни, реализовать свои скрытые способности в зрелом возрасте в новом формате.

Термин «Андрагогика» (греч. andros –взрослый человек и ago – веду, agoge – руководство, воспитание) впервые был предложен в 1833 г. немецким учителем К. Каппом.

Разные подходы позволяют разрешить возникающие в образовании (в том числе и взрослых) теоретические и практические педагогические проблемы. Организация процесса обучения предполагает реализацию разнообразных подходов: деятельностного, индивидуально–личностного, непрерывного, системного, практико–ориентированного и многих других. Подход сочетает несколько функций, в связи с чем рассматривается как принцип или как метод проектирования, создания образовательной среды (социокультурный подход в практико–ориентированном обучении); методологическим регулятивом осуществления инновационной деятельности и т. д.

В системе непрерывного образования особое место занимает андрогогический подход, так как в настоящее время обозначены приоритеты образования через всю жизнь (незавершимость образования для взрослого), что предполагает постоянный процесс совершенствования взрослого населения.

Андрагогический подход – системное использование особенностей обучения взрослых людей, которые уже обладают организационным опытом, сами выбирают, что им учить, и могут обеспечить самоконтроль процесса обучения.

Как отмечает Вершловский С.Г., в начале XXI в. активизировались отечественные исследования по андрагогике. Становлению андрагогики посвящена докторская диссертация С.И. Змеева. Появляются работы, раскрывающие развитие социально-профессиональной мобильности андрагога, андрагогические основы вузовского образования, посвященные изучению педагогических условий подготовки студентов к реализации андрагогических концепций [2].

Исследуются вопросы андрагогической компетентности методистов, постдипломного образования как андрагогического процесса, дидактических условий реализации андрагогической поддержки взрослых.

Изучаются андрагогическая модель целостного образовательного процесса и андрагогическая модель повышения квалификации специалистов. Ряд работ посвящено изучению андрагогических условий: формирования мотивации познания индивидуальности, организации самостоятельной работы, профессионального самосовершенствования учителя, профессионально-личностного саморазвития педагога.

Взрослые люди стремятся реализовать себя в новых жизненных обстоятельствах. Планируют своё будущее, исходя из стремлений, приносить пользу другим. Их отличает более выраженная вера в себя. В рамках этого типа социализации завязываются новые контакты, дружеские связи, появляются новые занятия, новые интересы и способности.

Процесс обучения взрослых порой сильно тормозят и стереотипы, сложившиеся в обществе. Они сильно влияют на психологию обучающихся и нередко становятся более сильными барьерами, чем боязнь компьютера и других технических средств. «Переработка» и разрушение стереотипов в процессе занятий способствует выработке адекватного отношения взрослых студентов к возникающим барьерам в обучении.

Образование взрослых производится в рамках человека, общества и государства в соответствии с изменениями экономической, политической ситуации в стране, потребностями производства, а также личными интересами.

Методологическая платформа непрерывного образования взрослых с применением андрагогического подхода включает три стратегии организации научных исследований.

1. Поддерживающая стратегия – педагогическая и адаптивная андрагогическая модель, направленная либо на самоутверждение взрослого в достигнутом социально–профессиональном статусе, либо на его ресоциализацию через смену рода занятий.

Данная модель интегрирует в себе традиционно–дидактические методы, характеризуемые последовательностью, систематичностью (демонстрация, лекция, семинары, деловые игры, тренинги и др.); проблемно–поисковые методы в сочетании с фасилитацией, обеспечивающей поддержку индивидуальных образовательных траекторий с элементами проектной деятельности.

В рамках поддерживающей стратегии наибольший научный интерес имеют исследования, связанные с разработкой технологий социокультурной деятельности, рефлексивно–деятельностными моделями ресоциализации педагогов и т.д.

2. Сопровождающая стратегия – андрагогическая автономизирующая модель. Ее основной смысл можно определить одним словом – саморазвитие. Смысл сопровождающей стратегии в расширении и совершенствовании умений, необходимых для самообразовательной деятельности, а также ассимиляции системы знаний и ценностей из постоянно расширяющихся источников.

В структуру автономизирующей андрагогической модели входят: «смешанное обучение», «обучение действием», «экспериментирующее обучение», возобновляемое образование, расширяющееся образование, общинное образование, образование в форме «образующейся организации», образование в форме «образующегося общества», событийное образование и др.

Объединяет перечисленные технологические форматы постановка в центр образовательного взаимодействия, наличествующего у взрослого обучающегося социального и профессионального опыта, как источника образовательных и жизненных задач, а также акцентирование ценности интерактивности образовательного процесса.

Андрагогический подход предполагает моделирование обучения с опорой на андрагогические принципы и технологии, ориентированные на образование взрослых, что позволяет выстраивать образовательный процесс опорой на имеющийся профессиональный и жизненный опыт индивидов, обеспечивает быстрое применение на практике новых знаний [1].

Возможно сформировать модель системы управления успешностью обучения взрослых с применением андрагогического подхода к обучению, которая включает в себя две подсистемы:

1. Организационная подсистема, предполагающая: модель комплекса психолого-педагогических условий. обеспечивающих успешность обучения.

2. Дидактическая подсистема, объединяющая модели успешного: преподавания; технологий обучения; содержания образования; результата обучения.

В рамках сопровождающей стратегии наибольший научный интерес имеют исследования, направленные на разработку технологий работы со знанием в насыщенной информационной среде, с качеством и скоростью поиска и обработки информации и ее применением в образовательном процессе; персонифицированных технологий, связанных с выявлением новых стимуляторов учения, развития ситуативного интереса и эмоционального переживания нужды в учении, в получении нового знания, освоении нового умения; коммуникативных технологий и корпоративных моделей обучения, связанных с признанием ценности живого общения, максимального комфорта как в получении знания, так и оценке своих образовательных достижений.

3. Компаративистская образовательная стратегия связана с переходом общества в очередную фазу постиндустриального развития, когда все подсистемы изменились настолько, что без более высокого уровня научного осмысления действительности решать возникающие проблемы стало невозможно, обусловил новый тип «нелинейного» мышления, который распространяется и на образовательные проблемы.

Принципы такого мышления, составляющие методологическую основу компаративистской образовательной стратегии, отражают трансформированную реальность образования. Компаративистский подход позволяет уходить от однозначных и унифицированных решений, обеспечивая «стягивание» разрозненных дисциплинарных знаний в целое. Положенный в основу соответствующей образовательной стратегии, он формирует способности человека управлять собственным развитием в нестабильном, сложном мире через освоение новой культуры мышления, культуры поведения и культуры чувств [6].

Система образования – один из основных институтов социализации общества. Последовательное преобразование в этой сфере обеспечивает рост интеллектуальных и духовных ресурсов. Функционирование системы образования в Российской Федерации происходит на четырех уровнях – общее образование, профессиональное образование, дополнительное образование и профессиональное обучение, гарантирующее право на образование в течение всей жизни.

Для осуществления образования взрослых существуют специальные образовательные программы, а именно программы первичного образования, переподготовки и программы повышения профессиональной квалификации. В данном случае они направлены на совершенствование уже имеющейся компетенции, необходимой для профессиональной деятельности или для получения нового профессионального уровня в рамках уже имеющейся квалификации, а также на усвоение новой компетенции и достижение новой квалификации.

Принципиально важным в понимании нового контекста и целей образования взрослых, на наш взгляд, является определение его миссии как института образования. При этом, следует ориентироваться на три основных миссии образования в обществе:

– социокультурную – образование представляет собой самостоятельную форму общественной практики.

– культурно – историческую – образование является универсальным способом трансляции культурно–исторического опыта человечества.

– антропологическую – образование выступает в качестве всеобщей культурно–исторической формы становления и развития сущностных сил человека.

На основании имеющихся квалификационных требований, установленных ФГОС разрабатываются программы профессиональной переподготовки. Система образования одна из сложноорганизованных. Она характеризуется открытостью, способностью к самопознанию (рефлексии), качественному и количественному наполнению, непрерывными изменениями вне и внутри системы. Образовательная сфера

услуг – гибкая система. Не система образования предопределяет выбор человека, ограничивая его свободу выбора, а человек осознанно выбирает свой вектор развития, руководствуясь своими навыками и предпочтениями.

Реализация Концепции развития непрерывного образования взрослых должна обеспечить такие эффекты как:

– повышение удовлетворенности взрослого населения качеством своей жизни за счет расширения возможностей профессиональной и личностной самореализации;

– укрепление социальной стабильности за счет обеспечения доступности и развития инфраструктуры непрерывного образования для взрослых;

– дополнительная инвестиционная привлекательность территорий за счет повышения уровня человеческого и социального капитала;

– повышение конкурентоспособности взрослого населения за счет формирования профессиональных компетенций с учетом требований рынка труда, формирования функциональной грамотности и развития личностных качеств.

В ведущих мировых корпорациях на развитие персонала тратят внушительные средства, в том числе, на организацию собственных корпоративных университетов. Современные технологии достигли такого уровня, что позволяют обучающемуся находиться в любой точке земного шара, чтобы иметь возможность получать любое образование.

Цель развития взрослого человека следует четко обозначить, и в соответствии с этим разрабатывать мероприятия, которые будут проводиться в организации.

Взрослые люди мотивированны учиться, если видят необходимость обучения и возможность применить его результаты для улучшения своей деятельности. При этом, они стремятся активно участвовать в процессе, привнося в обучение ситуации из собственного опыта, свои жизненные ценности и соотнося обучение со своими целями и задачами. Обучение взрослых зависит от индивидуальных особенностей и освоение новых знаний и навыков проходит с разной скоростью, поэтому необходимо учесть индивидуальный подход для того чтобы повысить их чувство собственного достоинства.

Обучение взрослых выступает посредником в осознании человеком самого себя в этом мире, «сливается» с общим жизненным процессом и развитием личности и продолжается всю жизнь.

Комплекс мероприятий, направленных на профессиональный и личностный рост взрослого, включает в себя действия:

1. выработке стратегии развития;
2. обучению и повышению квалификации;
3. переквалификации – то есть, по сути, получению второго образования и освоению новой специальности;
4. изучению потенциала;
5. ротации и делегированию полномочий;
6. планированию карьеры, созданию четкой системы карьерного роста.

В любом процессе «происходит изменение сознания, потому что образовательный процесс можно определить как осознание (изменение сознания) взаимодействия субъекта с окружающим миром» [5].

Принцип государственной политики в непрерывности образования ярко проявляется в сфере дополнительного образования. Постоянная модернизация технологий, внедрение новых научных открытий и инженерных изобретений ставит проблему профессиональной компетентности работников.

Выводы. Система образования взрослых должна создавать устойчивые политические, экономические и социальные механизмы развития, обеспечивающие соответствие запросам личности, общества и государства.

Система дополнительного профессионального образования позволяет совершенствоваться и накапливать профессиональные навыки именно в период трудовой деятельности. Это способствует работнику быстро адаптироваться к непрерывным изменениям во всех сферах труда.

Андрагогический подход позволяет совершенствоваться и накапливать профессиональные навыки именно в период трудовой деятельности взрослого человека. Это способствует взрослому индивиду быстро адаптироваться к непрерывным изменениям во всех сферах труда. Таким образом, образование взрослых является эффективнейшим инструментом поддержания высокого профессионального статуса, что позволяет сохранять конкурентоспособность на рынке труда в любое время трудовой деятельности индивида.

Литература:

1. Национальная доктрина образования Российской Федерации URL: http://www.sde.ru/files/t/pdf/12.pdf (дата обращения: 13.11.2018).
2. Борисова Е.М. О роли профессиональной деятельности в развитии. М:, 2016.
3. Вершловский С.Г. Взрослый как субъект образования. – Педагогика, 2003, №8 и др.
4. Громкова, М.Т. Андрагогическая модель целостного образовательного процесса: дисс. ... докт. пед. наук - М. 2006. - 372 с.
5. Громкова М.Т. Андрагогика как методологическая основа управленческой деятельности // Новые знания. – 2004. № 1. – с. 10-13.
6. Змеев С.И. Основы андрагогики. М., 1999
7. Курина В. А. Андрагогический подход в системе современного образования // Научно–методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – NoS14. – 0,2 п. л. –URL: http://e–koncept.ru/2016/76166.htm. (дата обращения: 13.11.2018).
8. Черненко Н.И. Использование андрагогических принципов в профессиональной подготовке работников морского транспорта // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 11 [Электронный ресурс]. URL: http://web.snauka.ru/issues/2015/11/60001 (дата обращения: 13.11.2018).

УДК 378.2
старший преподаватель Сергопольцева Елена Олеговна
Северо-Западный государственный медицинский университет имени И. И. Мечникова (г. Санкт-Петербург);
старший преподаватель Жаворонкова Елена Михайловна
Северо-Западный государственный медицинский университет имени И. И. Мечникова (г. Санкт-Петербург);
кандидат педагогических наук, доцент Баева Тамара Ахматовна
Северо-Западный государственный медицинский университет имени И. И. Мечникова (г. Санкт-Петербург)

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ СИНТАКСИСУ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Статья посвящена вопросам преподавания иностранных языков для специальных целей, особое внимание авторы уделяют обучению синтаксису английского языка для формирования иноязычной профессиональной компетенции студентов медицинских вузов. Авторы рассматривают синтаксис как одну из фундаментальных тем английской грамматики, обойтись без которой невозможно при обучении чтению литературы, а тем более выработке коммуникативных навыков.

Ключевые слова: иноязычная профессиональная компетенция, речевые сообщения, синтаксическая природа речи, метод сопоставительного обучения, билингвизм.

Annotation. The article deals with teaching foreign language for specific purposes, and a special attention is paid to teaching the syntax of the English language for developing the foreign language professional competence of medical students. The authors consider the syntax as one of the fundamental themes of English grammar, it is a key element when teaching special literature-based reading, and, ultimately, developing communication skills.

Keywords: foreign language professional competence, speech patterns, the syntactic nature of speech, comparative learning, bilingualism.

Введение. Система высшего образования призвана сыграть важную роль, цель которой – передать теоретические знания в сферу деятельности практических работников. В своей практической деятельности врачу как специалисту, чаще, чем представителям других профессий, приходится сталкиваться с чтением и переводом специальной литературы, поскольку его образование никогда не заканчивается стенами медицинского университета. В этой связи, перед иноязычным образованием ставится задача формирования иноязычной профессиональной компетенции выпускника неязыкового вуза, которая понимается как готовность и способность специалиста, не изучавшего иностранный язык на языковом факультете, осуществлять коммуникацию в формате профессионального общения, как умение применять иноязычные страноведческие, научные и предметные знания для осуществления полноценной иноязычной профессиональной и межкультурной коммуникации [1]. Компетенции лингвистического уровня определяют владение навыками устного и письменного иноязычного общения. Однако удовлетворение высоким требованиям, которые предъявляются сейчас к иноязычному образованию и имеют, как уже было сказано, своей целью формирование иноязычной профессиональной компетенции является чрезвычайно трудной задачей. Конечный результат, успешность формирования иноязычной профессиональной компетенции зависит от целого ряда факторов, включающих организацию учебного процесса, его содержание, средства и условия обучения. Для того чтобы обучающиеся имели возможность получить соответствующие знания и развить свои речевые умения необходимо решить немало теоретических и практических задач.

В неязыковых вузах ведущими видами речевой деятельности являются чтение и говорение. В рамках данной статьи рассмотрим синтаксис как одну из фундаментальных тем английской грамматики, обойтись без которой невозможно при обучении чтению литературы, а тем более выработки навыков устной речи и формировании иноязычной профессиональной компетенции студентов медицинских вузов.

Изложение основного материала статьи. Место синтаксиса в различных грамматических учениях неодинаково. В работах представителей некоторых научных школ – американского дескриптивизма, датской глоссематики – синтаксис как таковой вообще исчезает, уступая место комбинаторике – общим правилам сочетаемости языковых единиц и их классов. Вместе с тем, новые подходы, направления, методики анализа, возникающие в рамках двух глобальных методов лингвистики, описательного и сравнительного, охватывают и синтаксический уровень; более того, они нередко и рождаются в его недрах. Само учение о членах предложения выросло на эклектической почве логицизма.

Законы логического мышления едины для всех людей, независимо от того, на каком языке они говорят. Во многих языках логическим категориям (субъект, объект, предикат…) могут соответствовать языковые категории: подлежащее, дополнение, сказуемое… Общечеловеческий характер логического мышления, основной формой выражения которого является язык, говорит о том, что в основе всех языковых категорий и в соотношениях между ними так или иначе лежат логические категории и законы [3]. Связь между логическими и языковыми категориями проявляется прежде всего в невозможности выразить средствами языка ни одну мысль, не представив ее грамматически оформленными словами. Слова с их номинативной функцией сами по себе еще не способны обеспечить нормальное человеческое общение: лексические значения обязательно должны сопровождаться значениями грамматическими. Только высказывание, состоящее из слов, построенное и оформленное по законам данного языка, способно выполнять коммуникативную функцию.

Высказывание как минимальная единица текста обладает структурной цельностью: в основе ее лежит определенный исходный образец, структурная модель. Применительно к синтаксическому уровню можно утверждать, что все высказывания, в том числе даже самые оригинальные, строятся по узаконенным в данном языке моделям. Только при таком условии «слушающий» может понять «говорящего». В сознании любого носителя языка «хранится» сравнительно небольшое количество отвлеченных образцов, синтаксических моделей, по которым может быть построено безграничное многообразие конкретных речевых сообщений. Термин «предложение», используемый в значении синтаксической модели, так же соотносится с термином «высказывание», как языковая модель с ее речевой реализацией. Высказывание отражает некоторую конкретную внеязыковую ситуацию; соответственно предложение отражает ситуацию типовую, максимально обобщенную. И предложение, и его текстовое воплощение – высказывание –

организуются по принципу иерархии: одна словоформа подчиняется другой, та, в свою очередь, зависит от третьей и т.д. Именно подчинительные связи, образующие между собой цепочки последовательного подчинения и «развилки» соподчинения, помогают структурной схеме превратиться в полноценное высказывание, распространяя и развертывая ее. Как известно, отношения взаимного подчинения по своей форме подразделяются на согласование и примыкание; сочинительная связь бывает союзной или бессоюзной. Все эти виды синтаксических отношений могут связывать не только слова в предложении, но и целые предложения.

Универсальный характер мышления в целом и тесная связь логических категорий с языкознанием четко прослеживаются и в такой категории как познание. Не требует доказательств тот факт, что любое явление окружающей нас действительности лучше познается при его сравнении с уже известными явлениями. Сравнение как логико-философская категория предполагает одновременное наличие сходных и различных свойств, образующих диалектическое единство [2].

На этом принципе основан и метод контраста, один из научных методов языкознания. Он состоит в сопоставлении парных явлений, в которых достаточно четки как сходства, так и различия, причем каждое различие доводится до наименьшего наблюдаемого, а затем выясняется его точное значение и способ его выражения.

Сравнение языков в процессе их сознательного использования происходит, в частности, и при смешанном типе билингвизма. Известно, что между речевыми механизмами билингва имеется постоянная связь, которая оказывает на используемую речь влияние, выражающееся в непроизвольном смешении средств обоих языков во внешней речи. Продуктивный билингвизм заключается в способности не только понимать и воспроизводить текст неродного языка, но и порождать его, т.е. в умении самостоятельно строить высказывания на неродном языке. В период работы одного речевого механизма происходит торможение другого речевого механизма, однако непроизвольное влияние (интерференция) родного языка, как правило, сохраняется. Грамматические явления родного языка обычно гораздо сильнее влияют на неродной язык, а не наоборот, и только в результате длительной языковой практики могут фактически не проявляться в речи на другом языке.

Обучение иностранному языку в неязыковом вузе строится, как правило, по традиционной модели, позволяющей достичь определенных умений преимущественно в чтении. В результате в реальной ситуации общения студент чаще всего испытывает затруднения в осуществлении аутентичной коммуникации. Между тем, произносительные и лексические особенности при всей их важности для построения высказывания являются скорее факультативными, чем обязательными, в то время как синтаксическая природа речи составляет ее существо, вне соответствующего синтаксиса любая речь (письменная или разговорная) немыслима. Подобная точка зрения выдвигается многими исследователями, занимающимися проблемами преподавания иностранных языков. Более того, существует мнение, что даже первичный этап изучения иностранного языка следует начинать с запоминания не алфавита, а предложения как минимальной коммуникативной единицы. В этом случае предложение выступает в качестве наиболее оптимальной единицы отбора учебного материала, поскольку именно в предложении раскрываются многие не только синтаксические, но и морфологические стороны большинства грамматических явлений. Исследователи часто сходятся в том, что существует необходимость тщательного изучения синтаксиса оригинальных научных текстов по специальности, отбора наиболее частотных и характерных для них конструкций и явлений, а также признают необходимость тщательного изучения структуры и содержания речевой практики с учетом отражения явлений, характерных для языка специальности и вызывающих ошибки обучаемых. Особо подчеркивается значение поиска путей рациональной организации обучения, важность составления практических пособий по синтаксису английского языка для студентов неязыковых вузов.

Имеется еще одна трудность в существующей системе преподавания иностранного языка в отечественных неязыковых вузах. Как известно, при изучении иностранного языка у студента, в особенности обладающего слабыми знаниями, неизбежно возникает серьезная проблема, прежде всего связанная с тем, что его родной язык оказывает огромное влияние на все речевые процессы. Обучаемый неизбежно продолжает мыслить на родном языке, облекает свои мысли в оболочку изучаемого иностранного языка, переносит свой языковой опыт на новую для него языковую систему. Студент оказывается неспособным абстрагироваться от уже выработанных им автоматизированных действий, неосознаваемых им речевых механизмов родного языка.

Традиционно принцип опоры на родной язык при обучении иностранному языку предусматривал сопоставление систем обоих языков. Особенности родного языка учитывались при организации самого языкового материала, подлежащего усвоению, и при выборе приемов усвоения. Учет особенностей родного языка предполагал максимальное использование «переноса», т.е. положительного влияния родного языка на изучаемый иностранный язык, выражающегося в формировании аналогичных языковых навыков и умений. При этом практически исключалась «отрицательная» сторона интерференции, т.е. неосознанное влияние родного языка на иностранный. Однако в неязыковом вузе применение принципа опоры на родной язык, как правило, не носит систематического характера. Не в полной мере используются результаты контрастивных лингвистических исследований как один из факторов, способствующих эффективности учебного процесса. Между тем контрастивная лингвистика, занимающаяся изучением сходств и различий между языками и оформлением одних и тех же понятий средствами разных языков, может оказать весьма существенную помощь в овладении иностранной речью, формировании чувства языка и языковой интуиции.

Если говорить о возможности применения метода сопоставительного обучения к английскому синтаксису, то для этого, как представляются, имеются все реальные предпосылки, и в первую очередь наличие черт совпадения и расхождения в русском и английском языках. Так, в английском языке нет ни одного члена предложения, которого бы не существовало в русском. С сопоставлением порядка слов простого предложения в соответствующих языках порой возникают существенные затруднения, связанные с тем, что в русском языке порядок слов традиционно считается свободным. Однако, несмотря на относительную свободу расположения членов предложения в рамках простого предложения в русском языке, у каждого из них есть наиболее употребительная позиция [5]. Инверсия, нарушение прямого порядка слов, свойственна лишь языку художественной литературы, особенно стихотворной речи, поскольку она дает возможность необычным расположением членов предложения выделить нужные слова. Члены предложения

в русском языке занимают ряд определенных позиций, аналоги которых можно обнаружить и в английском предложении:

– подлежащее в предложении обычно стоит в препозиции к сказуемому;

Digestion begins in the mouth and is completed in the small intestine.

The nervous system consists of the brain, spinal cord, and a complex network of neurons [4].

– приглагольное дополнение обычно ставится в предложении после сказуемого;

Measles, for example, needs a community of at least half a million people to keep going.

A large number of chemical compounds affect the multiplication of viruses [7].

– определение, выраженное прилагательным, причастием, местоимением или порядковым числительным, как правило, ставится перед определяемым существительным;

Some populations – such as those in Italy and Cyprus – have evolved more drastic defenses.

The 19th century saw the development of tests for identification of poisons [7].

– определение, выраженное именем существительным в одном из косвенных падежей с каким-либо предлогом, обычно постпозитивно;

In the fourteenth century – 30 human generations ago – the population of England was halved by "the Black Death" [7].

Clinical symptoms of lead poisoning were described in the industry [4].

– распространенное определение, выраженное причастием или прилагательным, употребляется постпозитивно;

These cells also produce nutrients, derived from food.

Many materials synthesized in the 19th century were widely used in industry [4].

– обстоятельство места или времени может стоять как в начале, так и в конце предложения;

In the Middle Ages plague was known as "the Black Death".

By 1960 about 500 antibiotics substances have been given names [4].

– обстоятельство образа действия, выраженное наречием, ставится перед сказуемым или после него;

The Jennerian vaccination rapidly spread from country to country [7]

Some symptoms came and went mysteriously [4].

– обстоятельство причины или цели стоит либо в начале, либо в конце предложения;

To get into the red cell, the parasite must stick to it.

Live-virus vaccines are often used to prevent infectious diseases [4].

– обстоятельство степени, как правило, ставится перед определяемым членом предложения;

Measles is a highly contagious disease [7]

Ironically, a particularly virulent strain of bacteria was responsible for several deaths [4].

Таким образом, из девяти позиций только одна, а именно местоположение обстоятельства образа действия в русском и английском предложениях не имеет полного совпадения. Естественно, что все многообразие того или иного языка невозможно ограничить подобными рамками, тем не менее очевиден тот факт, что порядок слов простого предложения в английском и русском языках отличается высокой степенью схожести. Сходные черты можно обнаружить не только при сравнении типов сложных синтаксических структур данных языков (бессоюзного, сложносочиненного и сложноподчиненного предложений), но и при сопоставлении типов придаточных предложений в обоих языках, а также союзов и союзных слов, с помощью которых части сложного предложения соединяются с главным. Высокая степень сходства характеризует различные предложения по цели высказывания (повествовательные, вопросительные, побудительные предложения) и общие тенденции, свойственные разговорному синтаксису.

Хотя принцип сопоставительного обучения грамматическим явлениям в неязыковом вузе безоговорочно признан всеми методистами, использование сравнительного метода при изучении синтаксиса английского предложения практически не реализуется.

Выводы. Принимая во внимание наличие большого количества сходных черт у английского и русского синтаксиса и тот факт, что ассоциации по сходству играют не менее важную роль в обучении, чем ассоциации по контрасту, можно предположить, что имеются все основания для того, чтобы изучение синтаксиса английского предложения и использование сравнительного метода при его изучении стали компонентом эффективного обучения английскому языку студентов медицинского вуза . Кроме того, как показывает опыт преподавания, русскоязычные студенты свободно ориентируются в синтаксисе родного языка, что обусловлено не только тем, что программа средней школы предусматривает изучение русского языка вплоть до выпускного класса, но и обязательную сдачу ЕГЭ по этому предмету.

Нам представляется, что подобный подход к изучению английского языка, базирующийся на изучении синтаксиса и широко использующий возможности сравнительного метода, имеет ряд очевидных преимуществ, а учебная программа, построенная по этому принципу, создает следующие предпосылки интенсификации учебного процесса в неязыковом вузе:

- осуществление преемственности обучения, выражающейся в отсутствии необходимости повторения школьного курса, предусмотренных школьной программой грамматических тем, касающихся морфологии;

- возможность быстрого «выравнивания» неравномерной языковой подготовки студентов, зачисленных на первый курс неязыкового вуза, за счет реализации принципа опоры на родной язык слабо освоившими базовый школьный курс студентами;

- выработка у обучаемых навыков чтения оригинальной специальной литературы на английском языке, одной из характерных особенностей которой является широкое использование сложных синтаксических конструкций;

- формирование у учащихся механизмов высказывания на сознательной основе, умения строить осмысленные высказывания на языке непосредственно в ходе учебного процесса, а не путем заучивания готовых речевых образцов.

Все это имеет непосредственное отношение к формированию иноязычной профессиональной компетенции в контексте интеграции в общеевропейское и мировое образовательное пространство. При этом практическая реализация данного подхода к преподаванию английского языка в неязыковом вузе представляет собой весьма кропотливую и трудоемкую задачу, в решении которой необходимо объединение усилий, как лингвистов, так и методистов.

Литература:
1. Аитов В.Ф. Взаимосвязь подходов к обучению иностранному языку на факультетах языковых специальностей. – СПб., 2005. – 186 с.
2. Методические рекомендации по современным методам обучения иностранному языку студентов технических вузов. Вып. 1. Психология, педагогика, методика. – Минск, 2011. – 78 с.
3. Общее языкознание. / Учеб. пособие для филологических факультетов вузов. Под. ред. А.Е.Супруна. / – Минск: Вышэйшая школа, 1983. – 456 с.
4. Петроченко Л.А., Лукьянёнок П.И. Английский язык: пособие по переводу медицинских текстов. – Томск, Изд-во «Ветер», 2011. – 198 с.
5. Русский язык и культура в зеркале перевода. /Материалы Международной научной конференции. 29 апреля – 3 мая 2015 г.: электронное издание. – М.: Изд-во МГУ, 2015. – 725 с.
6. Современные методы обучения иностранному языку в неязыковом вузе: коллективная монография. – Тамбов: ООО «Консалтинговая компания Юком», 2017. – 92 с.
7. Z. Grabarczyk Medical English in texts and exercises. – Wydaw: Uczelniane AM, 2002. – 269p.

Педагогика

УДК: 373

старший преподаватель Сидорова Евдокия Эдуардовна
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования “Северо-Восточный федеральный университета имени М. К. Аммосова” (г. Якутск);
кандидат педагогических наук, доцент Ноговицына Надежда Михайловна
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования “Северо-Восточный федеральный университета имени М. К. Аммосова” (г. Якутск)

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК РИСОВАНИЯ

Аннотация. В статье раскрываются механизмы развития творческого воображения у младших школьников на уроках изобразительного искусства. Определяются педагогические условия развития творческого воображения у детей. Экспериментально обосновывается потенциал нетрадиционных техник рисования в развитии творческого воображения детей младшего школьного возраста. Также в статье представлен педагогический эксперимент, содержащий диагностику уровня развития творческого воображения у учащихся 3-го класса и реализации комплекса занятий с использованием нетрадиционных техник рисования, составленного с учетом возрастных особенностей обучающихся.

Ключевые слова: младшие школьники, развитие, творческое воображение, техника рисования, урок, изобразительное искусство.

Annotation. The article reveals the mechanisms for the development of creative imagination among younger schoolchildren in fine arts. The pedagogical conditions for the development of creative imagination in children are determined. The potential of non-traditional drawing techniques in the development of the creative imagination of children of primary school age is experimentally substantiated. The article also presents a pedagogical experiment containing diagnostics of the level of development of creative imagination among students of the 3rd class and the implementation of a set of classes using non-traditional drawing techniques, taking into account the age characteristics of students.

Keywords: younger schoolchildren, development, creative imagination, drawing technique, lesson, visual arts.

Введение. Реформирование различных сфер жизнедеятельности в России определяет необходимость воспитания личности активной, способной нестандартно мыслить при решении жизненных ситуаций, а значит, творческой и инициативной. Поэтому развитие творческого воображения как: «способности человека к построению новых образов путем переработки психических компонентов, обретенных в прошлом опыте» [6] является актуальной проблемой, требующей инновационных подходов в решении. По мнению А.В. Петровского: «ценность воображения в том, что она позволяет принимать решения и найти выход в проблемной ситуации даже при отсутствии необходимой полноты знаний, необходимых для мышления. Фантазия позволяет обойти некоторые этапы мышления и все-таки представить конечный результат» [5].

Изложение основного материала статьи. Проблемой развития творческого воображения занимались такие видные психологи и педагоги, как Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин. Но в практике школы вопросы влияния конкретных методик, применяемых на уроках изобразительного искусства, на развитие творческого воображения у обучающихся разработаны недостаточно, что стало основанием для выбора темы исследования, целью которого является выявление и экспериментальное обоснование эффективности нетрадиционных техник рисования на развитие творческого воображения младших школьников. В данном аспекте мы руководствуемся ФГОС НОО, где говорится о «необходимости творческого развития обучающихся, которое происходит в большей степени на уроках эстетического цикла»[7], т.е. на уроках ИЗО в том числе. Такие уроки как ИЗО и технология имеют большой потенциал в разностороннем развитии личности учащегося, кроме того, особенно влияют на отдельные психические процессы, отвечающие за воображение и творчество. Если на этих уроках сочетать разнообразные методы и приемы обучения, то можно повысить эффективность уроков изобразительного искусства.

В данном аспекте одним из эффективных средств развития творческого воображения младших школьников является нетрадиционная техника рисования. При использовании нетрадиционных техник рисунок создается с помощью различных средств и материалов, которые отличаются от традиционных карандаша и кисти. Анализ опыта работы образовательных организаций нашей республики показывает высокий интерес педагогов и детей к данной технике, которые с готовностью внедряют ее в практику работы детских садов и начальной школы.

Нетрадиционная техника рисования появилась как результат экспериментирования в практике педагогов дошкольного образования. Поскольку рисование является действенным способом познания мира и обладает огромным потенциалом в приобщении к искусству, очень важно, чтобы ребенок любил рисовать. Бесспорно,

каждый любит рисовать, когда у него это хорошо получается. В раннем детском возрасте рисование кистью или карандашом требует высокого уровня владения техникой рисования, должны быть сформированы навыки, многие дети испытывают трудности, что в свою очередь может привести к отвращению от рисования. Для нейтрализации возникающих трудностей из обширной практики сначала появилась разрозненно, а затем системно стала реализовываться нетрадиционная техника рисования. Она заключается в использовании материалов, инструментов, способов рисования, которые не считаются традиционными. «Многие виды нетрадиционного рисования способствуют повышению уровня развития зрительно-моторной координации (например, рисование по стеклу, роспись ткани, рисование мелом, ватой по бархатной бумаге и т.д.). Координации мелкой моторики пальцев рук, способствует, например, такая нетрадиционная техника изображения, как рисование по клейстеру руками. Эта и другие техники требуют точности быстроты движений, терпения, усидчивости, развивается творчество, мышление, воображение, память. Работа с нетрадиционными техниками изображения стимулирует положительную мотивацию, вызывает радостное настроение, снимает страх перед процессом рисования, является важнейшим средством эстетического воспитания»[1]. Следовательно, рисование в целом, и рисование с использованием нетрадиционных техник в частности, дает толчок к развитию воображения, творчества, у ребенка развивается самостоятельность, инициативность, он способен к выражению индивидуальности.

Для подтверждения гипотезы о том, что использование нетрадиционных методик на уроках ИЗО способствует более эффективному развитию творческого воображения у младших школьников мы провели педагогический эксперимент на базе МБОУ «III Мальжагарская основная общеобразовательная школа им. И.А.Федорова» с. Чкалов Хангаласского района. В эксперименте участвовало 16 школьников из 3-го класса, в возрасте 9-10 лет. Выборка определяется объективными обстоятельствами и ограничивается количеством учащихся в классе. Педагогический эксперимент проводился в течение 2017-2019 учебного года.

Констатирующий этап эксперимента был нацелен на выявление уровня развития творческого воображения у младших школьников с помощью методик «Круги», «Неполные фигуры» (Е.П. Торренс) и «Нарисуй что-нибудь» (Р.С.Немов). При проведении диагностики в экспериментальной и контрольной группах были созданы схожие условия: содержание тестового материала; сложность вопросов; время, отводимое на ответы. В каждой методике присутствовоали свои критерии и шкала оценок, однако в целом мы ориентировались на логичность, способность к саморазвитию, творческий потенциал.

В методике «Круги»: «оценивалось разнообразие создаваемых образов, широта воображения, эмоциональность рисунков. За ограниченное время испытуемому предлагается придумать и нарисовать максимальное количество объектов, включающих в себя круг, или некоторое их количество. Можно пририсовывать к контурам любые детали и объединять фигуры в один рисунок. Время работы 15 – 20 минут» [3]. Основным показателем оценки уровня воображения и творческого мышления у ребенка служит количество отображенных идей. Если ребенок воспроизвел 9 и более тем, то у него высокий уровень развития творческого воображения, если изображено от 6 до 8 тем, то уровень считается средним, а низкий уровень определяется при 1-5 темах.

Среди участников эксперимента высокий уровень показал только один ребенок из контрольной группы, что составило 12,5% из числа испытуемых в группе. Средний уровень обнаружился у половины учащихся в каждой группе (по 50%). А низкий уровень показали 50% детей из экспериментальной группы и 37,5% учащихся из контрольной группы.

Затем мы провели методику «Нарисуй что - нибудь», мы раздали детям листы бумаги, наборы карандашей и фломастеров и предложили им нарисовать что-нибудь необычное по собственному желанию. На выполнение задания отвели 5 минут. Результаты оценивались по следующим критериям:

- 8-10 баллов – высокий уровень;
- 4-7 баллов – средний уровень;
- 0-3 баллов – низкий уровень.

К сожалению, никто не показал высокий уровень. Средний уровень показали 5 учащихся из экспериментальной группы, что составило 62,5%, и 4 школьника из контрольной группы (50%). Например, Игорь Р. нарисовал свое настроение, хотя изображение сложно назвать чем то совершенно новым, однако ярко проявляется фантазия ребенка в выборе красок и форм, рисунок получился очень эмоциональным, запоминающимся, при этом хорошо проработаны детали картины. Низкий уровень развития творческого воображения оказалось у 37,5% детей из экспериментальной и 50% детей из контрольной групп. Рисунки детей из этой категории отличаются простотой, шаблонностью, детали прорисованы слабо, используется преимущественно 2-3 цвета, нет оттенков цветов.

Целью методики «Неполные фигуры» (Е.Торренса) является изучение особенностей творческого воображения, тест предназначен для диагностики креативных (творческих) способностей детей. Каждый испытуемый получил карточку с элементами геометрических фигур, которые надо дорисовать. По мнению С.А. Павловой: «Ребенок, достраивая фигуры до предметных изображений, осуществляет операцию синтеза». Однако это возможно лишь через предварительный анализ данной фигуры, вычленение ее из ряда объектов, выделение ее свойств, изучение ее функциональных особенностей и т.д. от уровня сформированности операций анализа и синтеза во многом зависит продуктивность деятельности воображения. Одной из характеристик творческого воображения является гибкость использования идей, в результате все детские работы можно разделить на творческие и нетворческие. К нетворческим относятся:

Типичные рисунки, когда одна и та же фигура превращается в один и тот же элемент изображения (круг – колесо машины, самоката, велосипеда, мотоцикла). Рисунки, в которых разные эталоны превращаются в один и тот же элемент изображения (круг, квадрат, треугольник превращались в часы). Такого рода композиции расцениваются как повторяющиеся, из них общего числа при дальнейшем анализе учитывается только одна композиция (как идея).

К творческим относятся рисунки, в которых на основе заданных эталонов создаются неповторяющиеся изображения. Данный критерий при анализе работ позволяет выделить из общего числа созданных композиций те изображения, которые являются оригинальными» [4].

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что высокий уровень оригинальности воображения показал 1 ребенок (12,5%) из экспериментальной группы. У ребенка получилось много предметов, использовала все геометрические фигуры. Средний уровень показали 37,5% в экспериментальной и 50%

контрольной группе. И низкий уровень показали по 50 % детей из каждой группы. Они нарисовали только с помощью одной – двух форм типичные рисунки.

В целом, по методике «Нарисуй что-нибудь» мы сделали выводы о том, что уровень развития воображения в целом соответствует возрасту детей, при этом есть категория учащихся, и которые испытывают затруднения при выполнении таких мыслительных операций, как анализ, синтез, обобщение. Именно эти дети слабо справились с заданиями.

В процентном соотношении уровни развития детей в контрольной и экспериментальной группах имеют незначительные различия, в контрольной группе показатели даже чуть выше, при прочих равных условиях уровень развития творческого воображения у детей в контрольной и экспериментальной группах приблизительно одинаковый.

Итак, подведем итоги диагностики развития воображения младших школьников по трем методикам (см. табл. 1).

Таблица 1

Сводные показатели уровня развития воображения учащихся в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе

Уровень / результаты	*Методика №1*		*Методика №2*		*Методика №3*		*Общий уровень*	
	Экс-пер. гр.	*Кон-тр. гр.*	*Экс-пер.гр.*	*Кон-тр. гр.*	*Экспер. гр.*	*Кон-тр. гр*	*Экспер.гр.*	*Кон-тр. гр*
Высокий	0%	12,5%	0%	0%	12,5%	0%	4%	4%
Средний	50%	50%	62,5%	50%	37,5%	50%	50%	50%
Низкий	50%	37,5%	37,5%	50%	50%	50%	46%	46%

Таким образом, выявлено, что уровень развития воображения младших школьников экспериментальной и контрольной групп – средний. Результаты констатирующего эксперимента подтвердили необходимость проведения занятий для развития творческого воображения с использованием нетрадиционных техник. Задания, предлагаемые обучающимся, в рамках разработанных занятий составлены в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями детей младшего школьного возраста.

В рамках формирующего эксперимента мы предложили детям комплекс последовательных и взаимодополняющих занятий с применением нетрадиционных техник рисования по следующим темам:

- Вводный урок-беседа о нетрадиционных техниках рисования;
- «Ленские столбы» - выдувание;
- «Богатство реки Лена» - кляксография;
- «Космическое небо» - набрызги;
- «Разноцветные бабочки» - монотипия;
- «Волшебство ниток» - рисование нитками;
- «Удивительные звери» - тычкование;
- «Новый год» - оттиск печаткой.

Очень важно в работе с ребенком пытаться проникнуть в его состояние, понять настроение, ход его размышлений. Очень помогает в этом разговоры о мечтах ребенка, помочь с рефлексией, спросить: «Все ли задуманное получилось?», «Какие трудности были?», «Что бы ты поменял(а)?» и др. Приобщение к художественному творчеству и искусству является необходимым составляющим в разностороннем развитии личности каждого ребенка. На уроках ИЗО дети знакомятся с красивым и одухотворённым миром живописи, узнают интересные факты из истории создания шедевров и т.д.

После формирующего эксперимента, на контрольном этапе, мы провели повторную диагностику в обеих группах, с помощью тех же методов исследования, которые использовали на констатирующем этапе, чтобы выявить динамику развития воображения у детей посредством нетрадиционных техник рисования.

Проведенное исследование показало, что составленные нами уроки по изобразительной деятельности с использованием нетрадиционных техник рисования позволили в целом повысить уровень творческого воображения детей. У обучающихся наблюдается расширение горизонтов восприятия искусства в целом, и рисунка в частности, они научились, не стесняясь, придумывать и рисовать образы. Рисунки детей стали более разнообразными, яркими, сочетающими много различных форм и цветов. Кроме того, дети предпринимают попытки самостоятельно продумывать композицию рисунка, использовать различную технику по своему желанию. Мы убедились в том, что занятия с использованием нетрадиционных техник рисования создают личностно – значимый для каждого ребенка мотив деятельности и обеспечивают высокую результативность в развитии творческого воображения.

Итоги экспериментального исследования подтвердили результативность использования нетрадиционных техник рисования на уроках ИЗО для развития творческого воображения учащегося, его творческой самореализации. Для педагогов данный комплекс занятий дает дополнительный арсенал для создания условий для воспитания гармонично развитой личности и реализует принцип своевременного включения ребенка в творческую деятельность. При этом каждый учитель может подобрать свои нетрадиционные техники рисования с учетом возможностей, способностей и возрастных особенностей обучающихся.

Результаты контрольной диагностики представлены в сводной таблице 3, 4, 5.

Таблица 3

Показатели уровня развития воображения учащихся экспериментальной группы на контрольном этапе

Экспериментальная группа	*Методика №1*	*Методика №2*	*Методика №3*	*Общий уровень*
Высокий	25% (2 уч.)	37,5% (3 уч.)	37,5% (3 уч.)	34%
Средний	50% (4 уч.)	62,5% (5 уч.)	37,5% (3 уч.)	50%
Низкий	25% (2 уч.)	0% (0 уч.)	25% (2 уч.)	16%

Таблица 4

Показатели уровня развития воображения учащихся контрольной группы на контрольном этапе

Контрольная группа	*Методика №1*	*Методика №2*	*Методика №3*	*Общий уровень*
Высокий	12,5% (1 уч.)	0% (0 уч.)	12,5% (1 уч.)	8%
Средний	50% (4 уч.)	62,5% (5 уч.)	37,5% (3 уч.)	50%
Низкий	37,5% (3 уч.)	37,5% (3 уч.)	50% (4 уч.)	42%

Таблица 5

Сводные показатели уровня развития воображения учащихся из экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе

Экспериментальная группа	До эксперимента (%)	После эксперимента (%)
Высокий	4%	34%
Средний	50%	50%
Низкий	46%	16%
Контрольная группа	До эксперимента (%)	После эксперимента (%)
Высокий	4%	8%
Средний	50%	50%
Низкий	46%	42%

Из данных таблиц наглядно видно, что положительная динамика присутствует в показателях экспериментальной группы. Из таблицы 5 мы видим, какие изменения произошли «до» и «после» нашего эксперимента. В экспериментальной группе, с которой мы работали, уровень развития воображения повысился. Высокий уровень до эксперимента составлял 4%, после эксперимента повысился до 34%. Средний уровень в этой группе показывал 50%, сейчас этот уровень составляет 50%. И низкий уровень снизился до 16%, до эксперимента этот уровень показывал 46%.

Выводы. Анализируя проделанную работу, направленную на развитие творческого воображения младших школьников в системе занятий по изобразительной деятельности, можно отметить, что в процессе творчества им удалось воплощать свои замыслы, свободно выражать свои мысли. Творческий процесс научил детей исследовать, и умело обращаться со своим миром. Дети научились помогать друг другу, выстраивать партнерские отношения с педагогом, это придало уверенности детям. Они начинают чувствовать пользу творчества и верят, что это шаги к достижению цели, а не препятствие. Ведь главным является не готовый продукт – рисунок или поделка, а развитие личности: формирование уверенности в себе, в своих способностях. При применении нетрадиционных техник рисования, методов у детей формируется устойчивый интерес к изобразительной деятельности. Кроме того, следует особое внимание уделять отношению окружающих к результатам художественного творчества ребенка. Дети должны видеть, что их работы видят, ценят, надо проводить демонстрацию рисунков, выставки и т.д.

Таким образом, обобщая вышесказанное, можно заключить, что нетрадиционные техники рисования позволяют детям ощутить незабываемые положительные эмоции, дают им больше раскрыть свои фантазии, проявляет больший интерес к урокам рисования, улучшают моторику пальцев, а это значит, развивается их память, мышление, умение правильно держать ручку, кисть и другие предметы.

Литература:

1. Азарова, Л.Н. Как развивать творческую индивидуальность младших школьников [Текст]: Л.Н.Азарова // Начальная школа. – 2003. №4. 80-81 с.
2. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6т. – Т. 2 –М., 1982 /Воображение и его развитие в детском возрасте: 436-455 с.
3. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности: учебное пособие / Е.П. Ильин. – [эл.ресурс]. – [https://psy.wikireading.ru/10255]
4. Павлова, С.А. Умственное воспитание младших школьников в процессе внеучебной изобразительной деятельности: автореферат к дисс. На соискание ученой степени канд.пед.наук / С.А. Павлова. – эл.ресурс. – [http://www.dissercat.com]].
5. Подласый, И.П. Педагогика начальной школы: учебник / И.П.Подласый. - Москва: Владос, 2008. - 463 с.
6. Психолого-Педагогический словарь: справочное издание / Пидкасистый П.И. – М., 1998. - с. 544.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования – режим доступа: http//www.standart.edu.ru

УДК: 37

старший преподаватель, аспирант Сизова Ольга Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университете имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
доцент, кандидат искусствоведения Карнаухова Вероника Александровна
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университете имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ЦИФРОВИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ, В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ

Аннотация. В статье освещаются актуальные тенденции цифровизации высшего образования. Целью является анализ процесса внедрения цифровизации в процесс подготовки педагогов-музыкантов. Авторы предприняли попытку осмыслить этап, подготавливающий переход образовательного процесса к цифровым технологиям, а также взвесить все «за» и «против», касающиеся их внедрения в данный процесс. Не умаляя рисков, связанных с созданием в творческом образовании цифровой среды, авторы приводят аргументы в пользу её внедрения и отстаивают позицию позитивного отношения к возможностям, открывающимся при новом, цифровом подходе к образованию педагогов-музыкантов.

Ключевые слова: цифровизация в образовании, цифровая среда, норматино-правовая база, возможности, риски, творчество, эффективность, альтернатива, актуальность.

Annotation. The article highlights the current trends of digitalization of higher education. The aim is to analyze the process of implementation of digitalization in the process of training of teachers-musicians. The authors made an attempt to comprehend the stage preparing the transition of the educational process to digital technologies, as well as to weigh all the pros and cons concerning their implementation in this process. Without diminishing the risks associated with the creation of a digital environment in creative education, the authors argue in favor of its implementation and defend the position of a positive attitude to the opportunities offered by a new, digital approach to the education of teachers and musicians.

Keywords: digitalization in education, digital environment, regulatory framework, opportunities, risks, creativity, efficiency, alternative, relevance.

Введение. В условиях современного этапа развития общества, все увереннее и активнее используется термин «цифровизация», т. е. «переход с аналоговой формы передачи информации на цифровую». На протяжении последнего десятилетия, в научной литературе в области образования и педагогики, прочно устоялось понятие «информатизация образования». Одной из новейших тенденций развития образования является уже «цифровизация образования».

Изложение основного материала статьи. Информатизация образования подготовила определенную базу с целью перехода на новый уровень развития общества. Тенденция цифровизации образования направлена на подготовку специалистов, которые гарантированно востребованы на рынке труда, легко и свободно владеют мобильными и интернет-технологиями, а также ориентированы на непрерывное обучение (повышение квалификации) с помощью электронного обучения [6]. «Вопросы информатизации и цифровизации образования так или иначе связаны с общими вопросами информатизации общества, создания информационно-образовательных сред, совершенствования системы образования на основе информационно-коммуникативных технологий» [8]. В этой связи, возникает необходимость внесения определенных изменений в программы по подготовке творческого кадрового резерва.

Актуальность исследования подкрепляется нормативными документами в области стратегии развития образования.

Реформа цифровизации образования заключается в обеспечении и образовательных учреждений качественным программным обеспечением, например, информационными системами, позволяющими получать доступ к образовательным ресурсам, результатам современных научных исследований и разработок, электронным научным библиотекам на различных языках мира [1].

Формами, в которых реализуются новейшие цифровые технологии, могут при этом стать разнообразные формы обучения — такие, как медиа-лаборатории, с возможностью проведения, например, он-лайн эксперимента, участники которого (активные и пассивные) могут находиться в разных частях мира, открытые электронные школы-тренажеры, специальные электронные курсы, предполагающие он-лайн общение студентов с преподавателем (тютором) и друг с другом. Согласно дорожной карты проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» к середине 2019 года должна быть реализована интеграция платформы онлайн-обучения с информационными системами с целью автоматизированной передачи информации об учебных достижениях, создания единой информационно-образовательной среды для обучающихся при одновременном обучении в нескольких образовательных организациях [7]. Соответственно тенденция цифровизации образования, нацелена на оптимизацию процесса по сбору необходимой информации в интересующей предметной области, на повышение эффективности и результативности научно-педагогической деятельности.

Цифровые технологии, с одной стороны, способствуют дальнейшему повышению объемов и эффективности производства, с другой — позволяют реализовывать индивидуальный подход в различных сферах [6]. Цифровые технологии широко внедряются и используются в различных сферах и областях знаний: инженерия, экономика, медицина, однако область музыкальной педагогики остается не до конца охваченной. Цифровые технологии в современном мире — это не только инструмент, но и среда существования, которая открывает новые возможности: обучение в любое удобное время, непрерывное образование, возможность проектировать индивидуальные образовательные маршруты, из потребителей электронных ресурсов стать создателями. [6].

Следует отметить, что цифровые технологии также позволяют оптимизировать процесс документооборота в вузе, что также способствует высвобождению ресурсов и служит более гибкому и мобильному их применению.

Широкое распространение и использование информационных и цифровых устройств открывает новые

возможности по преодолению временных, территориальных и иных преград в обмене информацией, что в системе образования оптимизирует учебный процесс. Вместе с тем, нормативно-правовая документация, в соответствии с которой осуществляется реализация образовательного процесса, указывает на необходимость сформированности компетенций в области информационной составляющей.

Область профессиональной деятельности педагога-музыканта регулируется Профессиональным стандартом, в котором определены трудовые функции, в сфере информационных технологий. В этой связи возникает необходимость появления новых кардинальных изменений, связанных с формированием определенных компетенций, отвечающим требованиям потенциальных работодателей. В связи с этим вносятся коррективы в процесс подготовки будущих педагогов-музыкантов.

Новые социокультурные потребности требуют незамедлительных изменений в системе профессиональной подготовки будущего педагога-музыканта. В связи с этим, очевидным становится необходимость пересмотра и изменения привычных, традиционных методологических подходов, а также введения таких моделей в процесс профессиональной подготовки педагогов-музыкантов, которые основываются на использовании актуальных средств цифровых технологий. В сфере подготовки и специалистов-музыкантов важным является осознание задач и возможностей, которые открывает процесс цифровизации образования. На наш взгляд, здесь нужно отметить два ключевых понятия: резерв и альтернатива. Студент, обучающийся по музыкально-педагогическому направлению со вступлением «в силу» механизмов цифровизации получает возможность альтернативных консультаций, например, в исполнительской области (возможность электронного мастер-класса, и, может быть, даже не одного, предполагает реализацию процесса обучения, совершенствования профессиональных навыков у разных специалистов). Подобные консультации, может быть, особо необходимы на тех этапах овладения профессией, когда обучающийся уже имеет сложившийся комплекс профессиональных навыков и умений, но требуется их шлифовка, свежий взгляд, свежий подход, наконец возможность подобных консультаций может иметь целью дальнейшее обучение у того или иного педагога, в том или ином учебном заведении. Хотелось бы подчеркнуть, что в музыке, как вообще в искусстве, в творческих профессиях, важнейшим средством является личный контакт преподавателя и студента, однако это не отменяет и альтернативных способов, которые иногда могут «развернуть» вектор развития обучающегося именно в требуемую сторону. Соответственно это служит стимулом к дальнейшему обучению, поиску новых путей, расширению профессиональных контактов, обмену опытом. Цифровая среда поможет и грамотно и результативно «построить» дорогу к работодателю, сократив путь от «теории» к «практике». Создание единой базы данных выпускников музыкально-педагогических вузов и факультетов, с одной стороны, выявит потребность в подобных специалистах, с другой — послужит «рычагом» к настройке коммуникации как между выпускниками и работодателями, так и между молодыми начинающими педагогами (своеобразная электронная «Ярмарка вакансий»). Не менее полезной электронная среда может оказаться в таком виде деятельности, как научные и методические изыскания будущего педагога-музыканта. Цифровизация может быть эффективна на разных этапах этого процесса, в том числе и на этапе рецензирования какой-либо работы, т.к. в этом случае открываются дополнительные, альтернативные каналы получения авторитетного мнения от удаленного эксперта и т. д. Понятно, что на сегодняшний день это — некая идеальная, однако, она позволяет создать некую систему аргументации для возражения оппонентам, не приветствующим внесение корректив и введения нового цифрового метода в творческое обучение. Он не предполагает отказ от личного общения студента с педагогом и полной замены контактной работы, он успешно дополняет, обогащает, совершенствует его. «При решении какой-либо педагогической задачи не является самоцелью – оно определяется (как, впрочем, для любой инновации) достигаемым с его помощью дидактическим эффектом, и с этой точки зрения, первичными оказываются запросы образования, а не доступные технологии» [11].

Информация в контексте развития науки и техники выступает неким базисом и необходимым условием успешного функционирования социальных институтов. В свою очередь «скорость распространения информационных потоков приводит к ситуации тотальной цифровизации общественных процессов и жизни индивидуумов» [2]. Однако наряду с пользой существует и возможность возникновения определенных рисков, также определенные в Приоритетном проекте «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации». К ним, как уже отмечалось, относится низкий уровень доверия и готовности студентов и академического сообщества к использованию современных образовательных технологий, основанных на онлайн-курсах и цифровом контенте; консервативная позиция образовательных организаций будет препятствовать широкому использованию онлайн-курсов, особенно замещению традиционных методов обучения с высвобождением преподавателей университетов [7].

Все возрастающий спрос в условиях рыночных отношений на информацию и информационные услуги привел к тому, что современная технология обработки информации ориентирована на применение самого широкого спектра технических средств и прежде всего электронных вычислительных машин и средств коммуникаций [5]. В связи с этим вносятся коррективы в процесс подготовки будущих педагогов-музыкантов.

Выводы. Новые социокультурные потребности требуют незамедлительных изменений в системе профессиональной подготовки будущего педагога-музыканта. В связи с этим, очевидным становится необходимость пересмотра и изменения привычных, традиционных методологических подходов, а также введения таких моделей в процесс профессиональной подготовки педагогов-музыкантов, которые основываются на использовании актуальных средств информационных и цифровых технологий.

Литература:

1. Алексанков А. М. Четвертая промышленная революция и модернизация образования: международный опыт // Стратегические приоритеты. 2017. № 1 С. 53–69.

1. Гнатышина, Е.В. Цифровизация и формирование цифровой культуры: социальные и образовательные аспекты [Текст] / Е.В. Гнатышина, А.А. Саламатов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 8. – С. 19–24.

2. Катасонов В.Ю. Цифровые финансы. Криптовалюты и электронная экономика. Свобода или концлагерь? М.: Книжный мир, 2017.

3. Костина Е.В. Модель смешанного обучения (blended learning) и ее использование в преподавании иностранных языков // Известия вузов. Сер.: Гуманитарные науки. 2010. С. 141-144.

4. Марков А.И. Информационные технологии в системе музыкального образования URL: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=4140 (дата обращения 25.10.2018 г.).
5. Никулина Т.В., Стариченко Е.Б., Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Педагогическое образование в России. 2018. № 8
6. Приоритетный проект в области образования «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», Утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам (протокол от 25 октября 2016 г. № 9 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: http://neorusedu.ru/about (дата обращения: 25.10.2018)
7. Самерханова Э. К., Имжарова З. У. Организационно-педагогические условия формирования готовности будущих педагогов к проектной деятельности в условиях цифровизации образования Вестник Мининского университета Том 6, № 2 (2018) URL: https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-2-2
8. Сизова О.А., Груздева М.Л. К вопросу о возможности использования средств информационных технологий в условиях музыкального образования // В сборнике: Неофит сборник статей по материалам научно-практических конференций, аспирантов, магистрантов, студентов. 2018. С. 152-154.
9. Сизова О.А, Специфика профессиональной подготовки будущего педагога-музыканта в условиях информатизации образования. Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-4. с. 256-259.
10. Стариченко Б.Е. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Педагогическое образование в России. 2015. № 7
11. Юань Л., Пауэлл С. МООК и открытое образование: Значение для высшего образования. URL: https://open-education.net/services/mook-i-otkrytoe-obrazovanie-znachenie-dlya-vysshego-obrazovaniya/ (дата обращения: 03.11.2018г.)
12. Юдина Т.Н. Цифровая экономика как результат промышленно-технологической революции // Философия хозяйства. – 2017. – №1(109). – С. 118–121.

Педагогика

УДК: 378.2

соискатель ученой степени кандидата наук Скораева Елена Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждения высшего образования
«Уральский государственный университет путей сообщения» (г. Екатеринбург);
кандидат педагогических наук, профессор Тарасюк Ольга Вениаминовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

О СОВРЕМЕННОЙ МОДЕЛИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТРАНСПОРТА

Аннотация. В статье приведены понятия в области педагогического моделирования и их толкование современными исследователями для обоснования использования данного метода изыскания. Представлено теоретическое описание предлагаемой содержательно-функциональной модели повышения квалификации для специалистов железнодорожного транспорта на основании выявленного социального заказа. Такой заказ обусловлен, прежде всего, потребностью в соответствии содержания образовательных программ для железнодорожников современным и перспективным транспортным технологиям. Определено назначение компонентов педагогической модели для достижения установленной цели.

*Ключевые слова***:** педагогическая модель, моделирование, компонент модели, повышение квалификации, образовательная программа, железнодорожный транспорт.

Annotation. The article presents the concepts in the field of pedagogical modeling and their interpretation by modern researchers to justify the use of this research method. The theoretical description of the proposed content-functional model of advanced training for railway transport specialists based on the identified social order is presented. Such an order is primarily due to the need to match the content of educational programs for railway workers with modern and advanced transport technologies. The purpose of the components of the pedagogical model to achieve the stated goal is determined.

*Keyword***:** pedagogical model, modeling, model component, advanced training, educational program, railway transport.

Введение. Железнодорожный транспорт, приоритетной задачей которого является безопасность высокотехнологичных транспортно-перевозочных процессов, не может функционировать эффективно без профессионально компетентных работников разных квалификационных уровней. Уровень их профессионального мастерства напрямую зависит от содержания образовательных программ повышения квалификации, используемых технологий обучения, диагностическом инструментарии результатов обучения. Темп технических инноваций на железнодорожном транспорте сегодня требует реализации принципа опережающей подготовки специалистов по образовательным программам повышения квалификации, то есть определяет высокую степень соответствия содержания таких программ современным и перспективным транспортным технологиям.

Все чаще возникает вопрос о сообразности существующей модели повышения квалификации для специалистов железнодорожного транспорта. На сегодняшний день, мы можем говорить о значительной статичности содержания образовательных программ повышения квалификации, обновление которых мало изменяется с течением времени, и не всегда отвечает востребованной подготовке работников, в ответ на возникающие вопросы технологического развития железнодорожной отрасли. Вносимые изменения в программы повышения квалификации по высокотехнологичным и перспективным направлениям в отрасли присутствуют преимущественно на уровне заявлений о возможностях и предполагаемых результатах модернизации железнодорожного производства.

Формирование цели статьи. Для организации эффективного обучения железнодорожников следует развивать исследования и использовать научные методы получения нового знания. Так, все более

проявляется необходимость в формировании педагогически обоснованной *модели повышения квалификации специалистов железнодорожного транспорта,* построенной на возможностях изменения и адаптации образовательных программ в зависимости от целей и диверсификации бизнеса железнодорожной отрасли.

Изложение основного материала статьи. Понятие модели и его интерпретация вызывает интерес отечественных ученых и исследователей, обусловленный расширением научного знания. Предлагаемые множественные теории представления о модели не противоречат друг другу, а, как правило, дополняются индивидуальным пониманием исследователей применительно к области их научного интереса и имеющегося опыта моделирования.

Так, «Модель (фр. modele от ит. modello от лат. modulus – мера, образец) – эталон, стандарт; устройство, воспроизводящее, имитирующее строение, функции действия какого-либо другого устройства (при испытаниях); образ, аналог, схема некоего фрагмента реальности, объекта культуры или познания – оригинала; интерпретация (в логике, математике). С гносеологической точки зрения модель – заместитель оригинала в познании, практике. Модель используется в случаях, когда требуется в наглядной форме представить, изучить свойства исследуемого объекта» [12, с. 281].

Родовое понятие «модель» в рамках педагогического исследования неразрывно связано с понятием педагогической модели и моделирования. Рассмотрим это понятие с точки зрения понимания исследователями.

Мы согласны с понятием, данным В.И. Михеевым, что под педагогической моделью следует понимать модель педагогической деятельности, в которой представлен замысел ожидаемого результата, определен его смысл, дана характеристика средств и условий, необходимых для реализации ожидаемого результата, указаны субъекты деятельности [9].

Под моделью в педагогической науке Непрокина И.В. представляет «…создаваемая на основе определенной системы взглядов и идей общая картина явления, которая с помощью творческой интуиции и настойчивого труда помогает понять, и описать то, что мы изучаем. Модель – система объектов или знаков, воспроизводящая некоторые существенные свойства системы-оригинала, она является … результатом абстрактного практического опыта, а не непосредственным результатом эксперимента» [10, с. 61]. А сам метод моделирования Непрокина И.В. считает основой педагогического исследования и универсальной формой познания, а также инструментом формирования навыка проведения анализа и эксперимента.

Интерес вызывают работы Дахина А.Н. в области теории педагогического моделирования. Он дает более функциональное понятие: «Модель - искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм и формул, который будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и огрубленном виде структуру, свойства, взаимодействия и отношения между элементами этого объекта» [4, с. 22].

Метод моделирования является интегративным, он позволяет объединить эмпирическое и теоретическое в педагогическом исследовании, т.е. сочетать в ходе изучения педагогического объекта эксперимент с построением логических конструкций и научных абстракций. Моделирование создает возможность более глубокого познания сущности объекта исследования [10]. Именно поэтому особый интерес для нас будет иметь моделирование применительно к педагогической деятельности.

Специфическими особенностями моделирования как метода являются:

– целостность изучения процесса, т.е. возможность увидеть не только элементы, но связи между ними;

– изучение процесса до его осуществления. При этом становится возможным выявить отрицательные последствия и ликвидировать или ослабить их до реального появления [7];

– универсальный характер модели, отсутствие «привязки» к одной конкретной ситуации;

– проведение анализа процесса через наглядное его представление и возможности трансформации модели.

В педагогике метод моделирования нашел отражение в трудах исследователей В.Г. Афанасьева [1], В.А. Веникова [3], И.Б. Новика [11], В.А. Штоффа [20] и др. Из работ названных ученых следует, что в профессиональной педагогике моделирование широко применяется, как один из методов научного познания. Данный метод открывает значительные возможности исследователей для конструктивного представления вариаций своих изысканий, позволяет проводить исследования педагогических объектов посредством моделирования понятийных, процессуальных, структурных характеристик.

Теоретическому описанию подлежит, выстраиваемая нами, *содержательно-функциональная модель* повышения квалификации специалистов железнодорожного транспорта.

Применительно к нашему исследованию, *целью модели* следует считать: повышение уровня профессиональной компетентности работников железнодорожного транспорта с учетом современных требований к качеству и безопасности транспортно-перевозочных процессов и их эксплуатации.

Поставленная цель предлагаемой модели является следствием *социального заказа* на совершенствование процесса повышения квалификации работников железнодорожного транспорта, определяемого, прежде всего, техническими инновациями железнодорожного производства, изменениями в условиях труда в соответствии с поставленными задачами перед отраслью, что определено в Стратегии развития холдинга «РЖД» на период до 2030 года [17].

Нормативные и распорядительные отраслевые документы совокупно выставляют требования обеспечения качества, надежности и безопасности транспортных процессов при управлении и эксплуатации на железнодорожных магистралях. Такие требования определены профессиональными стандартами в трудовых функциях работника и служат основанием для проектирования компетентностно-ориентированного содержания дополнительных профессиональных программ повышения квалификации (ДПП ПК), определения критериев оценки профессиональной пригодности работников.

Изменяющиеся условия труда в формате развития транспортных технологий напрямую определяют потребность специалистов - железнодорожников в профессиональном развитии, повышении уровня компетенций для соответствия отраслевым задачам и профессиональным стандартам, а также самосовершенствовании и профессиональном самоопределении в структуре транспортного холдинга. В связи с этим возникает еще один аспект социального заказа - потребность личности в профессиональном развитии и карьерном росте. Необходимость повышения профессионально уровня предопределена Положением о дополнительном профессиональном и бизнес - образовании руководителей и специалистов холдинга «РЖД», а значит должна быть обеспечена образовательными программами повышения квалификации [13].

Согласно требованиям обозначенного социального заказа нами предлагаются *концептуальные основы проектирования, разработки и реализации программ ДПП ПК,* как определяющей конфигурации содержания образовательных программ для специалистов железнодорожного транспорта. Концептуальные основы поддерживаются методологическим, процессуально-педагогическим (технологическим) и аналитико-результативным компонентами модели.

Методологический компонент модели обусловлен системным, деятельностным и компетентностным подходами, применение которых обеспечивает качество проектируемого содержания ДПП ПК.

Системный подход в образовании означает, что самостоятельные компоненты педагогической системы рассматриваются во взаимосвязи с другими ее элементами: цели обучения, преподаватель и обучающийся как субъекты учебного процесса, методы, формы и средства управления педагогическим процессом. Системный подход представлен в исследованиях Ю. С. Тюнникова [18], посвященных политехнической подготовке рабочих. В его трудах указывается на необходимость базовых связей между элементами содержания и выделяются критерии объективности, универсальности, конкретности и целостности, которыми необходимо руководствоваться при проектировании содержания образовательных программ [14].

Деятельностный подход рассмотрен в трудах А. Н. Леонтьева [8], В. А. Сластенина [16], А. В. Хуторского [19] и др. Идея, заложенная в деятельностном подходе, заключается в приобретении новых знаний в процессе деятельности, т.е знания обучающимся не даются в готовом виде, они представлены в виде выполнения заданий через решение производственных задач и изучение технической литературы. Деятельностный подход позволяет формировать необходимые навыки и управлять деятельностью обучающихся при формировании профессиональных компетенций, создавая индивидуальные образовательные траектории при освоении учебного материала.

В работах Э. Ф. Зеера [5], И. А. Зимней [6], В. И. Байденко [2] описан компетентностный подход, который формирует результат образования как способность применять обучающимися при решении профессиональных задач обработанную ими информацию и умения. Компетентностный подход является, на сегодняшний день, парадигмой российского образования, основанном на технологии моделировании результатов образования и представленный в виде компетентностей и компетенций.

Методологический компонент оказывает управляющее действие на преобразование технологических аспектов, которые служат инструментарием практического воплощения при разработке и реализации ДПП ПК, и проявляются в следующем:

– выполнение установленных требований к процессу проектирования и реализации ДПП ПК;

– использование адекватных педагогических технологий;

– повышение уровня профессионально-педагогических компетенций преподавателей ДПП ПК в соответствии с изменениями содержания образовательных программ и уровнем технических инноваций железнодорожного транспорта;

– применение электронных образовательных сервисов в формате информационных коммуникативных технологий в образовательном процессе.

Технологические аспекты образуют *процессуально - педагогический компонент* модели, в котором сосредоточены нормативные требования, методы, средства и ресурсы в контексте развертывания профессионально-педагогической деятельности для повышения квалификации железнодорожников.

Аналитико-результативным компонентом модели следует считать вертикаль «Управление качеством содержания ДПП ПК». Этот компонент модели призван синхронизировать выявленные тенденции развития железнодорожного производства и определение необходимых профессиональных компетенций работников, требующих повышения. Далее следует определение соответствия содержания ДПП ПК результатам анализа востребованных технологий безопасности и качества, современных и опережающих новаций для транспортной отрасли с возможностями к трансформации таких программ согласно «социальному заказу» [15]. Мониторинг и анализ качества ДПП ПК является неотъемлемым элементом управления содержанием и обновлением образовательных программ, применяемым к каждому компоненту модели.

Результат модели: слушатели программ ДПП ПК с высоким уровнем профессиональной компетентности. Названный результат реализации модели согласован с ее целью. Мы можем говорить, что обеспечение прослеживаемости требований безопасности и изменений в транспортных технологиях при соответствующем обновлении содержания образовательной программы придает устойчивое состояние предлагаемой модели и свойства регенерации. Модель имеет возможности для последующих перестроений в зависимости от поставленных педагогических целей и условий проектирования, разработки и реализации ДПП ПК.

Выводы. Моделирование является уникальным инструментом для интерпретаций существующих конструкций объектов исследований, направленных на их изучение и возможности совершенствования. Предлагаемая содержательно-функциональная модель повышения квалификации специалистов железнодорожного транспорта способствует решению задач технического развития отрасли и поддержания для этого необходимой компетентности ее работников.

Литература:

1. Афанасьев, В. Г. Системность и общество / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1980. – 368 с.

2. Байденко, В. И. Компетенции в профессиональном образовании : к освоению компетентностного подхода / В. И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3–14.

3. Веников, В. А. Некоторые методологические вопросы моделирования / В. А. Веников // Вопросы философии. – 1964. – № 11. – С. 32 – 42.

4. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и …неопределенность. // Стандарты и мониторинг. – 2002. – №4. – С. 22 – 26.

5. Зеер Э. Ф. Ключевые квалификации и компетенции в личностно ориентированном профессиональном образовании / Э. Ф. Зеер // Образование и наука: Изд. Урал. науч-образоват. центра РАО. – Екатеринбург: Издательство Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – № 3 (5). – С. 90–102.

6. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 34–43.

7. Козырева, О.А. Методология моделирования профессиональной компетентности педагога // Educational Technology&Society.- 2008. – №1. – С. 375–377.

8. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – Москва : Издательство МГУ, 1982. – 584 с.
9. Михеев В. И. Методы измерения в педагогических исследованиях/ В. И. Михеев, А. Ю. Потапова.– М.: Издательский центр АПО, 2002. – 48 с.
10. Непрокина И.В. Метод моделирования как основа педагогического исследования // Теория и практика общественного развития. – 2013. – №7. – С. 61- 64.
11. Новик, И. Б. Моделирование сложных систем / И. Б. Новик. – Москва: Мысль, 2005. – 334 с.
12. Профессионально-педагогические понятия: словарь / Сост. Г.М. Романцев, В.А. Федоров, И.В. Осипова, О.В. Тарасюк; под ред. Г.М. Романцева. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. – 281 с.
13. Распоряжение ОАО «РЖД» от 16 января 2012 г. № 42-р «Об утверждении Положения о дополнительном профессиональном и бизнес - образовании руководителей и специалистов холдинга «РЖД». [Электронный ресурс].URL: http://www.garant.ru (дата обращения: 16.10.2018).
14. Синкина, Е. А. Формирование профессиональных компетенций бакалавров по направлению подготовки «Машиностроение» при изучении дисциплин профессионального цикла: дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: 13.00.08 / Синкина Елена Александровна. – Екатеринбург, 2016. – 207 с.
15. Скораева, Е.А., Тарасюк, О.В. Основные направления совершенствования системы дополнительного профессионального образования специалистов железнодорожного транспорта / Скораева, Е.А., Тарасюк, О.В. // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 23-й Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 24–25 апр. 2018 г. / под науч. ред. Е. М. Дорожкина, В. А. Федорова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. С. 594 – 597.
16. Сластенин В. А. Целостный педагогический процесс как объект педагогической деятельности учителя / В. А. Сластенин, А. И. Мищенко. – Москва: 1997. – 187 с.
17. Стратегия развития холдинга «РЖД» на период до 2030 года. [Электронный ресурс]. URL: http://www.rzd.ru (дата обращения 16.10.2018).
18. Тюнников Ю. С. Политехнические основы подготовки рабочих широкого профиля / Ю. С. Тюнников. – Москва: Высшая школа, 1991. – 169 с.
19. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
20. Штофф, В. А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – М.-Л. Изд-во Наука, 1966 – 304 с.

УДК: 796.92

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры методики обучения физической культуре и спортивной подготовки Скорохватова Галина Владимировна
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург);
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры методики обучения физической культуре и спортивной подготовки Ансимова Злата Юрьевна
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург);
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры методики обучения физической культуре и спортивной подготовки Дядичева Маргарита Владимировна
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

АНАЛИЗ МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАКАЛАВРОВ В УСЛОВИЯХ УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ ПО ЛЫЖНОЙ ПОДГОТОВКЕ

Аннотация. Статья раскрывает причины, характер и степень затруднений, возникающих при самостоятельном проведении занятий по лыжной подготовке у обучающихся в условиях учебной практики. На основании их анализа и опыта организации обучения в условиях учебной практики разработаны и представлены рекомендации по оптимизации учебного процесса с целью повышения методической подготовленности бакалавров к самостоятельному проведению практических занятий по лыжной подготовке.

Ключевые слова: оценка техники лыжных ходов; причины и степень затруднений проведения занятий на лыжах у обучающихся; анализ методической деятельности бакалавров, общая и моторная плотность занятий на лыжах.

*Annotation.*The article reveals the causes, nature and degree of difficulties that arise during the independent conduct of ski training classes for students in conditions of internship training. Based on their analysis and experience of organizing education in conditions of internship training, recommendations on optimizing the educational process are developed and presented in order to improve the bachelors' methodical preparedness for independent conduct of practical training in ski training classes.

Keywords: evaluation of skiing techniques; causes and degree of difficulties of conducting ski lessons for students; analysis of methodical bachelor activities, general and motor density of ski training.

Введение. Реализация основной профессиональной образовательной программы подготовки бакалавров по направлению 44.03.01 – Педагогическое образование, профиль физкультурное образование предусматривает формирование у обучающихся готовности использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения.

Учитель физической культуры должен обладать высоким уровнем профессиональной компетентности, соответствующей виду профессиональной деятельности.

Современная система образования выдвигает ряд требований к профессиональной подготовленности учителя физической культуры, к уровню сформированности его профессиональных компетенций, а, следовательно, и к процессу профессиональной подготовки будущих учителей [2].

По результатам исследований М.В. Дядичевой, З.Ю. Ансимовой (2018) в процессе обучения очень важно развивать у студентов мотив, обеспечивающий постоянный рост качества профессиональной деятельности. Составной частью такого мотива является осознание себя именно в преподавательской деятельности. Только

в этом случае оценка и самооценка успехов и неудач в овладении профессией приобретает личностный смысл и к формируемым знаниям, умениям и навыкам вырабатывается адекватное отношение [1].

На базе общей мотивации к учебной деятельности (профессиональной, познавательной, прагматической, социально-общественной и лично-престижной) у обучающихся появляется определенное отношение к разным учебным дисциплинам [1].

В процессе обучения, независимо от своей спортивной специализации, обучающиеся приобретают знания, двигательные умения и навыки при освоении различных практических дисциплин: легкая атлетика, плавание, спортивные и подвижные игры, гимнастика, лыжная подготовка. Например, успешное овладение техникой передвижения на лыжах и методикой освоения лыжных ходов зависит от грамотно спланированного и построенного учебного процесса, а также и от методического мастерства педагога.

Изложение основного материала статьи. Методика обучения технике передвижения на лыжах имеет свои характерные особенности:

1) последовательность изучения техники передвижения на лыжах базируется на основных закономерностях обучения, умениях и навыках, общих для всех способов передвижения, и учета их влияния на формирование новых навыков;

2) для овладения специфическими движениями лыжника используется ряд подводящих упражнений и наиболее простые способы передвижения на лыжах с постепенным повышением координационной сложности;

3) решение задач обучения технике передвижения на лыжах осуществляется поэтапно с учетом сформированных двигательных умений.

В результате обучения технике передвижения на лыжах обучающиеся должны овладеть двигательным действием с соблюдением всех технических требований. Выявление степени освоения обучающимися способов передвижения на лыжах осуществляется на основе установленных оценочных баллов, предусматривающих определенный характер и количество ошибок при той или иной оценке (табл. 1).

Таблица 1

Критерии оценки лыжных ходов

Оценка	Характеристика
Отлично «5»	Точно соблюдены все технические требования к лыжному ходу, двигательные действия выполнены слитно, уверенно, свободно, в нужном ритме.
Хорошо «4»	Лыжный ход выполнен в соответствии с предъявляемыми требованиями, слитно, свободно, но при этом допущено не более двух незначительных(мелких) ошибок.
Удовлетворительно «3»	Лыжный ход выполнен в своей основе верно, но в цикле хода была допущена одна значительная или три незначительные ошибки.
Неудовлетворительно «2»	При выполнении лыжного хода допущена грубая ошибка или число других ошибок больше трех.

Значимость ошибок определяется по их влиянию на скорость передвижения, на систему движений и структуру хода в целом [3].

1) *Незначительные (мелкие) ошибки* не оказывают заметного влияния на эффективность действий лыжника — скорость при их появлении не снижается или снижается незначительно, основные движения в цикле хода не нарушаются;

2) *Значительные ошибки* не вызывают изменений в системе движений, но заметно влияют на скорость передвижения;

3) *Грубые ошибки* нарушают систему движений в цикле хода, влекут за собой ряд других ошибок и значительно снижают скорость передвижения на лыжах.

Многолетний опыт работы в условиях учебной практики по лыжной подготовке с обучающимися различных спортивных специализаций показал, что необходимо учитывать специфику их основной соревновательной деятельности, уровень развития физических качеств, а также техническую и физическую подготовленность, так как все это может, как способствовать, так и затруднять формирование техники передвижения на лыжах.

Педагогические наблюдения, проводимые во время зимней учебной практики, показали, что обучающиеся, специализирующиеся в тяжелой атлетике, единоборствах и художественной гимнастике на занятиях по лыжной подготовке устают быстрее, чем учащиеся, специализирующиеся в конькобежном спорте, плавании и легкой атлетике. У обучающихся появляются признаки значительного утомления (покраснение, неточность в выполнении команд, снижение интереса к окружающему, усталое выражение лица).

Наряду с этим, было выявлено, что данным обучающимся требуется больше времени для освоения приёмов обращения с лыжным инвентарём и начального обучения способам передвижения на лыжах.

В этой связи особую актуальность приобретает анализ учебного процесса и поиск новых путей его оптимизации.

После увеличения учебного времени на начальное обучение технике передвижения на лыжах с включением подводящих упражнений, направленных на развитие «чувства лыж и снега», устойчивости (равновесия) при скольжении на лыжах, рационального отталкивания лыжами, палками и включением заданий в облегченных условиях (под уклон) у обучающихся достоверно улучшились оценки, выставляемые за технику выполнения лыжных ходов (табл. 2).

Таблица 2

Динамика результатов техники выполнения лыжных ходов

Спортивная специализация обучающихся	Оценка			
	среднее арифметическое значение		критерий Стьюдента	
	$\bar{X}_1$	$\bar{X}_2$	t	p
Художественная гимнастика	3,25	3,75	0,04	p<0,05
Единоборства	3,37	3,87	0,04	p<0,05
Тяжелая атлетика	2,62	3,25	0,02	p<0,05
Волейбол	3,12	4,0	0,03	p<0,05
Конькобежный спорт	4,12	4,25	0,55	p>0,05
Легкая атлетика	4,37	4,5	0,64	p>0,05
Плавание	4,12	4,37	0,27	p>0,05

Данные результаты исследования свидетельствуют о том, что обучающиеся, имеющие спортивную специализацию в ациклических видах спорта, при увеличении учебного времени на начальное обучение успешно осваивают технику передвижения на лыжах, о чем свидетельствуют их достаточно высокие оценки за технику выполнения лыжных ходов.

Наряду с этим, следует отметить, что, обучающиеся, имеющие спортивную специализацию в циклических видах спорта изначально быстрее осваивают все технические требования к лыжным ходам, допуская лишь незначительные, мелкие ошибки, а при увеличении учебного времени на начальное обучение так же могут повысить свою оценку за технику.

По данным исследования, проведенного Г.В. Скорохватовой и Е.М. Чепаковым (2018) недостаточно хорошо освоенные лыжные ходы являются одной из причин возникновения затруднений при самостоятельном проведении обучающимися занятий по лыжной подготовке во время учебной практики. Неправильный показ двигательного действия, незнание фазовой структуры лыжных ходов приводят к ошибкам при обучении [4].

Следует отметить, что причины затруднений, возникающие при проведении обучающимися занятий по лыжной подготовке в условиях учебной практики, могут быть разного характера (рис 1). Из причин можно выделить:

1) информационные (знаниевые);
2) деятельностно-организационные;
3) личностные.

К информационным причинам относятся затруднения у обучающихся, связанные с недостаточным знанием программного материала по лыжной подготовке в общеобразовательной школе и терминологии, принятой в лыжном спорте.

Деятельностно-организационные причины связаны с затруднениями при разработке документов планирования, организации обучающихся при обучении способам передвижения на лыжах, показе, выборе места в ходе проведения занятия, определении и исправлении ошибок, а также подборе упражнений, направленных на исправление данных ошибок.

Личностные причины включают в себя: личный пример, манеру держаться перед группой и умение управлять ею.

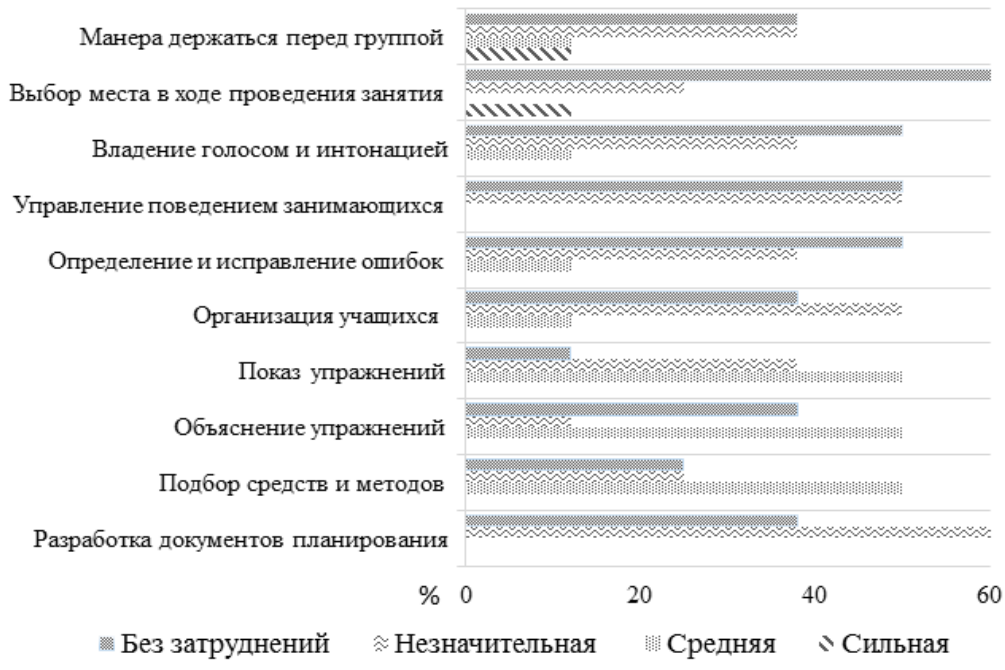


Рисунок 1. Причины и степень затруднений при проведении занятий по лыжной подготовке бакалаврами

Анализ методической деятельности обучающихся при проведении ими занятий на лыжах свидетельствует о том, что оценка, выставляемая экспертами-студентами завышена и не совсем объективна (рис. 2).

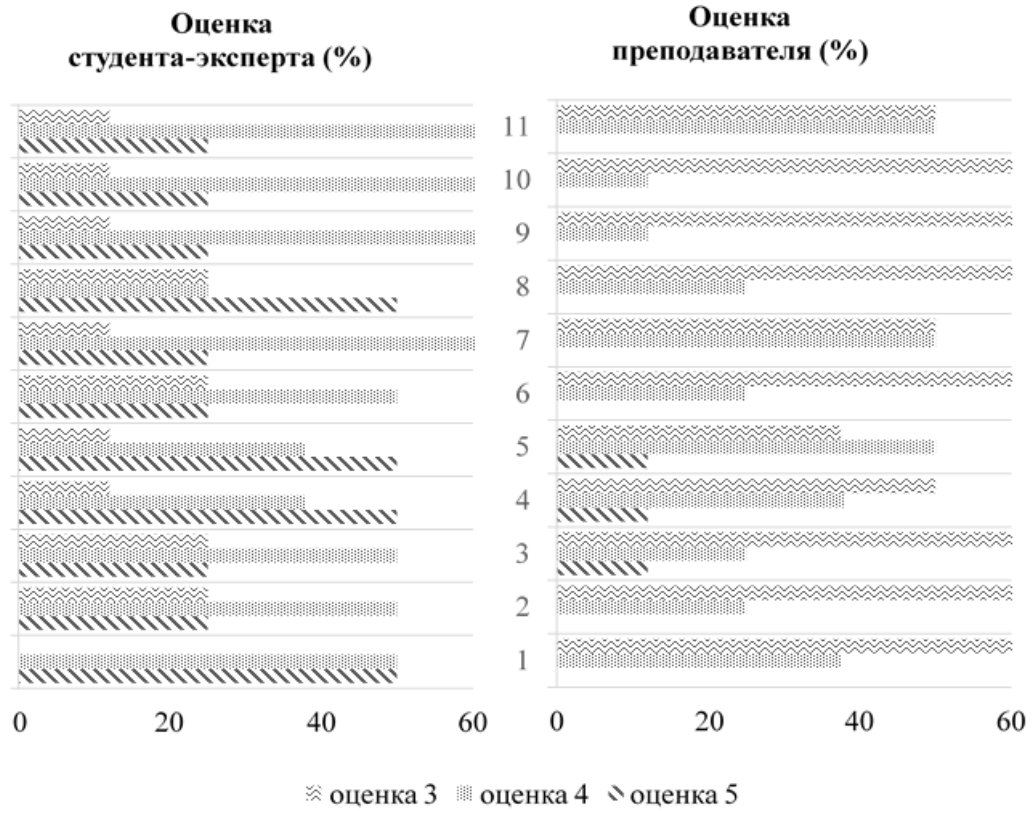


Рисунок 2. Сопоставление оценок студентов-экспертов и преподавателей

Преподавателями в оценке проведения обучающимися занятия на лыжах отмечено следующее: недостаточное знание методики организации и проведения занятий на открытом воздухе в зимнее время года, неспособность видеть ошибки при выполнении упражнений на лыжах, непродуманная организация и содержание урока, излишняя и малоэффективная словесная информация для обучающихся на занятии, нерациональное использование времени: многократное повторение команд и распоряжений, замечаний, повторений и объяснений, а также выявлена недостаточная полнота использования обучающимися средств и методов обучения при необходимости внесения изменений по ходу проведения занятия на лыжах и неуверенность в правильности действий во время проведения занятия на лыжах.

Вышеперечисленные причины снижают общую и моторную плотность занятий на лыжах, что недопустимо в связи с проведением занятий при низкой температуре воздуха.

Выводы:

1. Анализ методической деятельности бакалавров в условиях учебной практики по лыжной подготовке выявил недостаточный уровень их подготовленности. Для оптимизации учебного процесса обучающимся необходимо давать:

- рекомендации по подготовке к каждому занятию, примеры использования теоретического материала для решения практических задач;

- перечень учебно-методического материала и нормативных документов, подлежащих проработке и усвоению;

- критерии оценивания конспекта проведения занятия по лыжной подготовке и техники способов передвижения на лыжах;

- вопросы для самоконтроля, тестовый или программированный контроль знаний.

2. При освоении программного материала учебной практики (одинакового для всех обучающихся) необходимо учитывать особенности обучающихся, специализирующихся в различных видах спорта, и в связи с этим корректировать задания: подбор и объём подготовительных и подводящих упражнений; варьирование условий и продолжительности их выполнения при освоении техники лыжных ходов.

3. Практические занятия, проведенные обучающимися, должны анализироваться (степень и характер затруднений проведения занятий на лыжах; анализ методической деятельности обучающихся; хронометрия занятий – соотношение затрат времени на различные элементы учебно-воспитательной деятельности и выявление их целесообразности) как преподавателями, так и студентами-экспертами с позиций его достоинств и недостатков с целью совершенствования первых и устранения вторых.

Литература:

1. Дядичева М.В., Ансимова З.Ю. Формирование мотивации к учебно-познавательной деятельности будущих учителей физической культуры. / Развитие теоретических основ физического воспитания и спорта. – СПб: издательский дом «Инкери», – 2018. С. 29-35.

2. Казацкая Л.В., Ананьева Л.Я., Габедова И.Б., Бурмистрова М.П. Педагогическая практика в общеобразовательных учреждениях студентов факультета физической культуры. – Саратов: ИЦ «Наука», 2007. – 53 с.

3. Лыжный спорт: Учебник для вузов / Г.В. Скорохватова, В.В. Фарбей – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 623 с.

4. Скорохватова Г.В., Чепаков Е.М. Анализ педагогической деятельности и оценка затруднений студентов при проведении учебной практики. / Развитие теоретических основ физического воспитания и спорта. Материалы межвузовской научно-практической конференции. – СПб: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, – 2018. С. 26-30.

УДК 371.7

старший преподаватель Снежницкая Валерия Валерьевна
Приволжский исследовательский медицинский университет
Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Бурханова Ирина Юрьевна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Стафеева Анастасия Владимировна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

ОПТИМИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье рассматривается проблема поиска оптимальных путей оптимизации учебно-воспитательного процесса у детей младшего школьного возраста процессе использования на уроках физической культуры современных физкультурно-спортивных технологий спортивной борьбы карате. Представлены результаты констатирующего эксперимента по оценке показателей физического здоровья, а также физической подготовленности школьников младших классов и обоснована необходимость оптимизации учебно-воспитательного процесса по физической культуре младших школьников. Разработано содержание учебно-воспитательного процесса по физической культуре обучающихся младших классов на основе обучения элементам карате.

Ключевые слова: физическая культура, младшие школьники, физическое здоровье, физическая подготовленность, элементы карате.

Annotation. The article deals with the problem of finding the best ways to optimize the educational process in children of primary school age during the use of modern physical culture lessons of sports technology wrestling karate. The article presents the results of ascertaining experiment to assess the indicators of physical health and physical fitness of primary school students and the need to optimize the educational process in physical culture of primary school children. The content of the educational process on physical culture of younger students on the basis of teaching karate elements is developed.

Keywords: physical education, younger students, physical health, physical fitness, elements of karate.

Введение. Проблемы здоровья молодого поколения на сегодняшний день находятся в области значимых интересов государства и общества. Политика государства в этом направлении считает возможным формирование физически здоровой, образованной, всесторонне развитой, социально активной личности, что смогло найти отражение в приоритетном национальном проекте «Здравоохранение» (Концепция развития системы здравоохранения в Российской Федерации до 2020 г.). Наряду с позицией государства, направленной на сохранение здоровья школьников, в настоящее время продолжается интенсификация учебного процесса на всех уровнях образования. Значительно возросли эмоционально-психологические и функциональные нагрузки, особенно статического характера. Данная организация процесса образования оказывает негативное влияние на развитие ведущих систем и организма в целом и, как следствие, отрицательно сказывается на физическом и психическом здоровье детей в процессе обучения в школе [3; 8].

ФГОС и программами по предмету «Физическая культура» предусмотрен существенный вариативный компонент. Исходя из этого, учителям предоставлена возможность самостоятельно разрабатывать содержание и процессуальный компонент физического воспитания, принимая во внимание индивидуальные особенности обучающихся, резервы обеспечения образовательного учреждения, традиции развития физической культуры в определенной [6]. Вместе с тем, недостаток у педагогов – практиков, которые почти

всю свою жизнь трудятся по строгим установкам и планам, опыта в самостоятельном построении вариативного антропоцентрического физического воспитания, приводит к неким трудностям и нередко к изменению идеи гуманизации процесса в целом [1; 7].

Немногочисленные исследования, посвященные использования традиционного карате в учебно-воспитательном процессе по физической культуре у учащихся младших классов, охватывают широкий спектр проблем, начиная от построения учебно-тренировочного процесса и заканчивая возможностью применения карате на уроках физической культуры в школе [6]. Однако, вопросы практического использования данного вида спорта с целью повышения и укрепления физического здоровья и физической подготовленности детей младшего школьного возраста остаются нерешенными.

Актуальность исследования заключается в разрешении сложившихся в теории и практике физического воспитания и спорта противоречий между:

– необходимостью оптимизации учебно-воспитательного процесса по физической культуре и отсутствием современных физкультурно-спортивных технологий в начальной школе;

– интересами младших подростков к разнохарактерной спортивной деятельности (в частности, традиционного карате) и отсутствием методик и технологий, адекватных их возрастным особенностям;

– наличием методического материала и практического опыта в спорте высших достижений (применительно к различным видам борьбы) и его не востребованностью в целях гармонизации физического развития детей 10-11 лет в образовательных учреждениях.

Вышеизложенные аспекты актуальности позволили сформулировать проблему исследования, которая заключалась в поиске оптимальных путей оптимизации учебно-воспитательного процесса у детей младшего школьного возраста процессе использования на уроках физической культуры современных физкультурно-спортивных технологий спортивной борьбы карате.

В качестве рабочей гипотезы исследования предполагалось, что экспериментальное содержание учебно-воспитательного процесса на третьем уроке физической культуры обучающихся начальных классов на основе обучения элементам карате будет способствовать повышению физического здоровья, физической подготовленности и формированию технических приемов карате у обучающихся.

Целью исследования явилось теоретическое обоснование и разработка содержания учебно-воспитательного процесса по физической культуре обучающихся младших классов на основе обучения элементам карате. Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

1. Проанализировать научные и методические источники о современных спортивно-оздоровительных технологиях совершенствования системы школьного физического воспитания, а также аспектах изучения элементов карате для детей младшего школьного возраста на уроках физической культуры.
2. В процессе педагогического констатирующего эксперимента оценить показатели физического здоровья, физической подготовленности и технических приемов карате у обучающихся начальной школы.
3. Разработать содержание учебно-воспитательного процесса по физической культуре учащихся 4-х классов на основе обучения элементам карате.

Для решения поставленных задач нами использовался метод педагогического эксперимента, целью которого явилось экспериментальное обоснование необходимости разработки содержания учебно-воспитательного процесса по физической культуре, направленного на повышение физической подготовленности детей младшего школьного возраста на основе обучения элементам карате.

Изложение основного материала статьи. В эксперименте приняли участие практически здоровые учащиеся школьного возраста 10-11 лет, в количестве 45 человек. Контрольная и экспериментальная группы были представлены учащимися 4-х классов средней МБОУ школа№54 г.Нижнего Новгорода, и состояли из 23 и 22 человек, соответственно.

В ходе эксперимента оценивались показатели физического здоровья, физической подготовленности и показатели технических приемов карате у обучающихся начальной школы. Полученные результаты были проанализированы и сравнивались со средними данными физического здоровья школьник, опубликованных в научно-методических источниках [4; 9].

Коэффициент здоровья (КЗ) использовался с целью определения уровня приспособительных реакций организма школьников к физическим нагрузкам. Расчет КЗ производился по модифицированной формуле, предложенной Казиным Э.М. (2003).

По мнению Ширвановой С.Р., (2008); Анжиганова В.Н., (2013): «исследования, проводимые в течение последних лет в различных регионах нашей страны и за рубежом, свидетельствуют о замедлении темпов роста детей с конца 80-х годов прошлого столетия. Отмечается увеличение удельного веса детей с низким уровнем физического развития, возрастает число низкорослых и детей, имеющих низкую массу тела, в 80-е годы XX в. уменьшилось число лиц с нормальным соотношением роста и массы тела».

Очень часто стало встречаться у детей младшего школьного возраста, когда дисгармоничное физическое развитие сопровождается отставанием темпов полового созревания и только характеризуется снижением функциональных резервов организма, развитием различных соматических болезней. Ухудшение показателей физического развития школьников может привести к нарушению опорно-двигательного аппарата. По данным авторов, низкая масса тела при нормальных значениях длины тела в несколько раз повышает риск развития хронических заболеваний, а высокая масса тела при нормальных значениях длины тела – в 2 раза увеличивает риск развития любой патологии.

Достоверно установлено, что ухудшение физического развития согласуется с неблагоприятными изменениями психического здоровья детей. По данным Ждановой Л.А. (2011), уменьшение длины тела ребенка часто сочетается с отставанием его умственного развития.

До настоящего времени ведется дискуссия о нормативах физического развития детей и подростков. Наряду с мнением о необходимости создания региональных таблиц для оценки их уровня физического развития (Воронина Г.А., 2009), ряд исследователей доказывает состоятельность использования межрегиональных нормативов. Сторонники нормативов, основанных на региональных особенностях, утверждают, что показатели физического развития школьников подвергается изменениям в зависимости от климатических, экологических, социальных, генетических, географических, этнических факторов. Поэтому стандарты физического развития детей и подростков требуют регулярного (не реже 1 раза в 10 лет) обновления.

Результаты исследования. В процессе констатирующего эксперимента нами была произведена оценка показателей физического развития и физического здоровья с помощью вычисления коэффициента здоровья (КЗ). Коэффициент здоровья использовался с целью определения уровня приспособительных реакций организма школьников к физическим нагрузкам. Полученные показатели сравнивались с показателями со средними данными школьников по данным научно-методических источников.

В результате нами выявлены достоверные различия в показателях коэффициента здоровья у обучающихся младших классов МБОУ школа№54 и показателями физического развития школьников по данным исследований авторов. При этом сравнительный анализ показателей физического развития – длина и масса тела, ЧСС детей МБОУ школа №54 имеют более низкие показатели по сравнению с показателями, представленными Ланда Б.Х., 2012; Шакировой А.Т., 2016 (табл. 1).

Таблица 1

Показатели физического развития и физического здоровья учащихся 4-х классов

№	Показатели	Контрольная группа M ± m	Показатели ФР (Ланда Б.Х., 2012; Шакирова А.Т., 2016) M ± m	Достоверность различий
1	Длина тела (см.)	129,2±1,2	133±1,1	t=2,29 p<0,05
2	Масса тела (см.)	25,1±0,4	29,01±0,4	t=2,32 p<0,05
3	ЖЕЛ (мл.)	815,8±17,1	884,4±13,7	t=3,01 p<0,05
4	АД (мм\рт\ст.)			
а	систолическое	89,4 ± 2,5	84,2 ± 2,17	t = 1,33 p>0,05
б	диастолическое	49,3 ± 1,5	48,04 ± 1,2	t = 0,39 p>0,05
6	ЧСС (уд\мин)	81,5±1,2	75,5±1,5	t = 2,51 p<0,05

Показатель длины тела школьников МБОУ школа№54 составил 129,2±1,2 см, в исследовании Ланда Б.Х., 2012; Шакировой А.Т., (2016) – 133±1,1 см., различия достоверны (p<0,05). Показатель массы тела у школьников составил 25,1±0,4 кг., по данным авторов, изучающих статистические показатели физического развития школьников России 29,01±0,4 кг., различия достоверны (p<0,05).Также достоверные различия обнаружены в показателях частоты сердечных сокращений (ЧСС) между статистическими показателями исследователей Ланда Б.Х., (2012); Шакировой А.Т., (2016) и показателями МБОУ школа№54. Показатель школьников г.Нижнего Новгорода составил 81,5±1,2 уд/мин, по данным авторов – 75,5±1,5 уд/мин, соответственно.

Анализ показателей артериального давления позволил выявить отсутствие достоверных различий между школьниками МБОУ школа№54 и данными, представленными авторами в научно-методической литературе.

Таким образом, сравнительный анализ показателей физического развития школьников позволил сделать заключение, что в целом показатели физического развития школьников г. Нижнего Новгорода соответствует возрасту, но достоверно ниже, чем в исследованиях Ланда Б.Х., (2012); Шакировой А.Т., (2016), которые изучали показатели физического развития школьников средней полосы России.

Результаты исследования и сравнительный анализ показателей коэффициента здоровья (КЗ), являющегося критерием оценки функционального состояния сердечно-сосудистой системы в контрольной группе школьников Читы, свидетельствует о том, что показатель степени адаптации системы кровообращения составляет 2,9 балла, что свидетельствует о напряжении механизмов адаптации.

Следующей задачей являлось произвести анализ физической подготовленности обучающихся 4-х классов г. Нижнего Новгорода и сравнение этих показателей с показателями уровня физической подготовленности [5].

Были использованы тесты, позволяющие оценить показатели скоростно-силовых, координационных способностей, выносливости, силы и гибкости. Далее определялись уровни физической подготовленности на основе методики Ашмарина Б.А., (1980).

В результате сравнительного анализа полученных данных физической подготовленности детей школы МБОУ школа №54 было выявлено, что в тестах, характеризующих показатели скоростно-силовых способностей, школьники показали ниже среднего уровень физической подготовленности. А в тестах, характеризующих показатели выносливости, силы верхних конечностей и мышц пресса, обучающиеся школы г. Нижнего Новгорода показали результаты, соответствующие низкому уровню физической подготовленности. Поскольку, общая выносливость – физическое качество, отражающее физическую работоспособность, а силовые способности играют большую роль в формировании мышечного корсета, недостаточный уровень их развития могут способствовать дисгармоничному развитию и снижению адаптационных механизмов организма детей.

Таким образом, низкие показатели физического развития и физической подготовленности школьников свидетельствуют о малоэффективных средствах физического воспитания в школьном учреждении и необходимости разработки и внедрения новых технологий и методик, направленных на повышение данных показателей (табл. 2).

Таблица 5

Показатели физической подготовленности учащихся 4-х классов и показатели уровня физической подготовленности (В.И. Лях, 2011) (M±m)

Показатели	Контрольная группа (n=12)	В.И. Лях, 2011	Достоверность различий (p≤0,05)
Прыжок в длину с места (см)	155,2±1,0	159,1±1,0	t=2,9 p<0,05
Подтягивание на низкой перекладине хватом сверху (раз)	5,9±0,1	8,9±0,1	t=2,34 p<0,05
Бег 6 минут (м)	1015,2±18,6	1221,4±27,1	t=1,29 p>0,05
Челночный бег 3х10 м (сек.)	9,79±0,1	9,49±0,01	t=2,54 p>0,05

Полученные результаты позволяют заключить, что целесообразным является разработка содержания учебно-воспитательного процесса по физической культуре обучающихся начальной школы на основе обучения элементам карате, направленное на повышение физического здоровья, физической подготовленности и формированию технических приемов карате.

Проектирование содержания учебно-воспитательного процесса по физической культуре у учащихся предусматривал проведение трех уроков в неделю. В основу содержания учебно-воспитательного процесса третьего урока в неделю по физической культуре для учащихся начальной школы были положены методы и средства обучения техническим элементам традиционного карате, направленные формирование навыков владения элементов карате, а также на повышение уровня физической подготовленности учащихся. В конце занятия проводились игры с элементами единоборств, для того, чтобы повышать интерес школьников к занятиям, а также развивать в игровой форме физические качества, необходимые для традиционного карате.

В содержании программы предлагаются основы подготовки по спортивному разделу карате, в доступных для изучения и тренировки упражнениях, включающих в себя:

1. упражнения для развития и совершенствования простых двигательных навыков (ходьба, бег, прыжки, эстафеты и подвижные игры);
2. упражнения для развития основных физических качеств: силы, выносливости, быстроты, ловкости, гибкости;
3. упражнения для формирования специальных двигательных навыков (простейшие элементы акробатики и спортивной гимнастики, упражнения в безопасном падении (самостраховке);
4. изучение базовой техники (стойки и передвижения, удары, броски, блоки);
5. разучивание 8-12 основных приемов карате(бросков и их простейших комбинаций).

В целях лучшего усвоения изучаемого материала предлагались занимающимся доступные приемы (упражнения), которые соответствуют их технической подготовке и уровню физического развития.

Выводы. Анализируя школьные программы по физической культуре было выявлено проблема повышения оздоровительного эффекта урока физической культуры требует серьёзной научной проработки, сложность решения которой заключается в малом количестве уроков физической культуры и в необходимости решения на одном уроке образовательных и оздоровительных задач. В этой связи актуальным является использование у учебном процессе по физической культуре новых физкультурно-спортивных видов, направленных не только на сохранение и укрепление здоровья детей, но и расширение двигательного арсенала умений и навыков. Одним из таких средств может быть занятия единоборствами.

Исследование роли занятий единоборствами, показывает, что они совершенствуют у школьников цели и мотивы самовоспитания, возникновение новых потребностей, обогащают чувства, развивают эмоциональную сферу, умение адекватно оценивать поступки свои и товарищей. Формирование у учащихся новых психических качеств обуславливает дальнейшее усложнение, обогащение и повышение эффективности самовоспитания. При этом, волевая активность юного спортсмена является необходимым компонентом, целью, результатом, главным двигателем всего учебно-тренировочного процесса.

В ходе констатирующего эксперимента оценивались результаты педагогического эксперимента по оценке показателей физического здоровья, а также физической подготовленности школьников младших классов.

Результатом педагогического констатирующего эксперимента явилось разработанное содержание учебно-воспитательного процесса по физической культуре учащихся 4-х классов на основе обучения элементам карате.

Литература:

1. Жданова Л.А., Русова Т.В. Роль адаптационных реакций в формировании здоровья школьников // Российский педиатрический журнал. 2011. № 2. С. 52-56.
2. Кипчаков Б.Б. Особенности методики применения подвижных игр с элементами единоборств на уроках физической культуры // Молодой ученый. 2013. - №7. - С. 325-330.
3. Куликова Т.М. Технология формирования мотивации к урокам физической культуры у учащихся старших классов средствами каратэ / Т.М.Куликова // Материалы VIII Международной научно-практической конференции психологов физической культуры и спорта «Рудиковские чтения». М., 2012. С. 182 – 185.
4. Ланда Б.Ф. Методика комплексной оценки физического развития и физической подготовленности: учеб. пособ. М.: Прсвящение, 2012. 192 с.
5. Лях В. И. Программы общеобразовательных учреждений. 1-1 классы: комплексная программа физического воспитания учащихся 1-11 классов / В. И. Лях, А. А. Зданевич. М.: Просвещение, 2011.
6. Сатретдинова И., Федосеева Я., Калеева М., Маслова М., Хусиянова А. Состояние здоровья современных детей и подростков // Современные научные исследования и инновации. 2014. № 10-2 (42). С. 183 – 188.

7. Челнокова Е.А., Агаев Н.Ф., Тюмасева З.И. Формирование мотивации студентов к занятиям физической культурой и спортом в высшей школе// Вестник Мининского университета. 2018. Том 6. №1. URL: http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/755 (Дата обращения 12.10.2018)
8. Чимаров В.И. О стратегических ориентирах формирования здоровья детей в образовательных учреждениях // Образование и наука, 2013, № 1(3). С. 87.
9. Шакирова А.Т. Медико-генетические аспекты физического развития детей школьного возраста: диссертация ... кандидата Медицинских наук: Казанский государственный медицинский университет. Казань, 2016. 156 с.

УДК 373.1
доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры психологии и педагогической антропологии Соколова Александра Сергеевна
Московский государственный лингвистический университет (г. Москва);
кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры экономики транспорта Колчина Вера Викторовна
Уральский государственный университет путей сообщения (г. Екатеринбург)

ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Аннотация. Обучение в высшем или среднем учебном заведении имеет особое значение для будущей карьеры, поскольку именно в этот период человек начинает выступать в качестве субъекта производственных отношений: у него складывается система взглядов на профессиональную деятельность, оформляются духовно-нравственные и социальные ориентиры, закрепляются мотивы, связанные с выполнением определенных обязанностей. Одним из главных векторов модернизации российского образования и ключевых критериев его эффективности является востребованность специалистов на внутреннем и международном рынке труда, подразумевающая не только высокий уровень профессионализма в соответствующей области и осведомленность о смежных сферах деятельности, но и готовность к достижению результатов, соответствующих мировым стандартам, а также развитое профессиональное самоопределение выпускников и выстроенную Я-концепцию личности. Подход к решению проблемы профессионального самоопределения обучающихся, предлагаемый авторами данной статьи, основан на позиции Л.М. Митиной, в соответствии с которой эволюция профессионала неотделима от эволюции личности: и то, и другое базируется на принципе самосовершенствования, определяющем умение индивида трансформировать свою жизнь в объект активного и продуктивного изменения, результатом которого становится высшая форма жизнедеятельности – самореализация в творчестве.
Ключевые слова: профессиональное самоопределение, исследовательская деятельность, компетентностный подход, принцип гуманизации, практикоориентированный выпускник профессиональной образовательной организации.
Annotation. Training in the highest or average educational institution is of particular importance for future career as during this period of people begins to act as the subject of relations of production: it has a frame of reference on professional activity, spiritual and moral and social reference points are made out, the motives connected with performance of certain duties are fixed. One of the main vectors of modernization of Russian education and key criteria of its efficiency is the demand of experts in internal and international labor market meaning not only high level of professionalism in the respective area and awareness on adjacent fields of activity, but also readiness for achievement of the results conforming to the international standards and also the developed professional self-determination of graduates and the built Ya-concept of the personality. The approach to a solution of the problem of professional self-determination of students offered by authors of this article is based on a position of L.M. Mitina according to which evolution of the professional is inseparable from evolution of the personality: both is based on the principle of self-improvement defining ability of the individual to transform the life to object of active and productive change which result is the highest form of activity – self-realization in creativity.
Keywords: professional self-determination, research activity, competence-based approach, principle of a humanization, prak-tikooriyentirovanny graduate of the professional educational organization.

Введение. Компетентностный подхода, выступающий основой для ФГОС 3-го поколения, базируется на культуре самоопределения. Согласно данному подходу, специалист должен вносить в свою профессию элемент новизны, пусть даже весьма незначительный (оригинальный метод, прием и т.п.), быть готовым к персональной ответственности за предпринятые действия, формулировать цели, отталкиваясь от собственной иерархии ценностей [12]. Обучение в высшем или среднем специальном учебном заведении имеет особое значение для будущей карьеры, поскольку именно в этот период человек начинает выступать в качестве субъекта производственных отношений: у него складывается система взглядов на профессиональную деятельность, оформляются духовно-нравственные и социальные ориентиры, закрепляются мотивы, связанные с выполнением определенных обязанностей. Усиление роли конкретной личности в выстраивании «образовательных маршрутов» нового образца предполагает использование образовательных технологий, позволяющих «пробиться» к индивидуальности, предоставить учащемуся право и возможность выбора, позволить ему продемонстрировать свое неравнодушие к собственной профессиональной судьбе.

Тем не менее, большинство экспертов отмечают, что вузы и ССУЗы, как правило, не отступают от знаниевой концепции образования, в соответствии с которой личность представляет собой объект воздействия, что приводит к ее пассивности, несамостоятельности и склонности к социальному паразитизму. Формирование факторов, способствующих самосовершенствованию и самореализации каждого студента, определению и раскрытию его интеллектуально-творческого потенциала, на данный момент осуществляется далеко не всегда и не везде. С точки зрения практикующих преподавателей и педагогов-теоретиков (Е.В. Протас, Ю.В. Шаронина и других), выполнить поставленные задачи можно с опорой на педагогические системы с механизмом внутреннего развития, детерминирующие главные векторы деятельности учебных

заведений, работодателей и общества в целом в контексте повышения качества профессиональной среды (включая высшее и среднее профессиональное образование) [10]. К наиболее значимым моментам относят увеличение роли профессионального самоопределения, активности учащихся в отстаивании собственных интересов и потребностей, эффективности и креативности выполняемой деятельности; вырабатывание у студентов правильной самооценки как одного из ключевых индикаторов успешной профессиональной подготовки; возрастание уровня вовлеченности научно-педагогических работников и администрации учебных заведений в оптимизацию современной образовательной среды.

Методология исследования. Многие авторы (В.И. Андреев, М. С. Каган, А.В. Петровский и другие) полагают, что в настоящее время самореализация рассматривается как основная образовательная ценность, включающая в себя значительное количество ценностей более частного характера [1, 8]. Человек позиционируется как обладатель абсолютного достоинства и «мера всех вещей», а самореализация – как источник смыслов, в частности, важнейшего из них, Смысла Жизни. В соответствии с результатами теоретических и эмпирических исследований – как отечественных (Е.И. Головаха, А.К. Маркова, С.Н. Чистякова и др.), так и зарубежных (А. Маслоу, Д.Сьюпер и др.) – разные показатели личностного самоопределения играют значимую роль в контексте профессионального самоопределения (далее – ПС) [2, 7, 11]. Научное сообщество трактует ПС как процесс и результат профессиональной эволюции с присущей каждому этапу содержательной спецификой. При этом особое внимание уделяется позднему подростковому возрасту (ранней юности), так как именно в этот период вопрос выбора профессии встает перед людьми «в полный рост» [3, 9].

В наши дни проблема ПС личности решается в двух аспектах: теоретическом и практическом. В рамках первого направления авторы изучают содержание ПС, его составляющие, ключевые подходы к изучению данного явления. Второе направление предполагает формирование условий, выбор адекватных средств, а также создание и эмпирическую проверку концепции наиболее успешного ПС личности на разных ступенях образовательной вертикали. Однако представители обоих аспектов приходят к выводу, что высокий уровень ПС характерен для весьма небольшого количества выпускников школ, ССУЗов и высших учебных заведений. В итоге школьники испытывают серьезные трудности при выборе сферы деятельности, а выпускники учреждений профессионального образования не работают по специальности, что наносит государству ощутимый экономический и социальный ущерб. Таким образом, не возникает сомнений в необходимости формирования условий, благоприятствующих ПС молодежи, и поиска эффективных методов [4]. Сегодня данный поиск осуществляется в ряде направлений, среди которых следует отметить изучение педагогического потенциала исследовательской работы, выполняемой учащимися вузов и ССУЗов, как фактора ПС будущих работников.

Результаты исследования. Качество образование, понимаемое в широком смысле, представляет собой «сбалансированное соответствие образования (как результата, как процесса, как образовательной системы) многообразным потребностям, целям, требованиям, нормам (стандартам), условиям» [6]. Одним из главных векторов модернизации российского образования и ключевых критериев его эффективности является востребованность специалистов на внутреннем и международном рынке труда, подразумевающая не только высокий уровень профессионализма в соответствующей области и осведомленность о смежных сферах деятельности, но и готовность к достижению результатов, соответствующих мировым стандартам, а также развитое ПС выпускников и выстроенную Я-концепцию личности. В связи с этим отмечается повышенный интерес вузов и ССУЗов к проблеме ПС учащихся на фоне убежденности в том, что аргументированный и сделанный в нужное время выбор профессии с огромной вероятностью приведет человека к личному успеху и будет способствовать стабильному развитию социума.

При определении уровня общественной стабильности ООН рекомендует использовать термин «капитал устойчивости», интегрирующий три взаимосвязанных компонента. Предлагается формула Ку = Кэ + Кп + Кк+т, где Кэ – капитал, созданный человеком (техногенный, антропогенный); Кп – природный капитал; Кк+т – человеческий капитал [5]. При этом отмечается существенное возрастание роли последней разновидности капитала (культуры, здоровья, практического опыта, традиций и т.д.) для формирования его первой разновидности в связи с доминированием информационных технологий. Однако необходимо подчеркнуть, что существенная часть человеческого капитала не используется в экономике из-за элементарного игнорирования или неспособности многих людей реализовать свои возможности, определить собственное место в жизни и профессии.

Значительный интерес к данной проблеме со стороны высшего и среднего профессионального образования обусловлен следующими обстоятельствами:

- Глубокое изучение вопросов, связанных с ПС студентов согласуется с современными потребностям развития и реорганизации отечественного профессионального образования.
- Большинство учащихся вузов и ССУЗов – это представители тех возрастных групп, для которых самоопределение (личностное, моральное, социальное, профессиональное и любое другое) является ключевым жизненным ориентиром.
- Проблема ПС считается основной в психологической науке и педагогике профессионального образования, где она позиционируется, с одной стороны, как «ядро», самая значимая составляющая профессионального совершенствования индивида, а с другой, – как критерий оценки одной из стадий данного процесса.
- Прежняя концепция обучения специалистов, абсолютизировавшая формально-функциональные аспекты деятельности, способствовала имитационному характеру учебно-воспитательного процесса, снижению роли творческого компонента, ослаблению личной ответственности педагога и студента за результат подготовки, отходу от традиционных моральных ценностей социальной направленности.
- В начале XXI столетия каждый участник образовательного процесса обязан реализовывать ряд функций самосовершенствования и самопрезентации посредством определенных методов и технологий. С точки зрения Г.М. Коджаспировой, под субъектностью следует понимать способность индивида осуществлять долгосрочный (стратегический) прогноз собственной деятельности, формулировать цели и вносить в них необходимые изменения, понимать характер своей мотивации, а также планировать свою жизнь без посторонней помощи [11].

Обсуждение. Самоопределение как психолого-педагогическое явление характеризуется четырьмя ключевыми свойствами: неотделимостью от субъекта, протяженностью во времени, осознанностью и

автономностью. На базе перечисленных свойств мы сформулировали следующую дефиницию понятия «самоопределение»*:* осознанный, автономный, ориентированный на конкретную цель процесс выявления и раскрытия личностного потенциала, сценариев развития и адекватного использования ее внутренних ресурсов, реализуемый в рамках взаимодействия с окружающими. Подход к решению проблемы ПС учащихся ССУЗа, предлагаемый автором данной статьи, основан на позиции Л.М. Митиной, в соответствии с которой эволюция профессионала неотделима от эволюции личности: и то, и другое базируется на принципе самосовершенствования, определяющем умение индивида трансформировать свою жизнь в объект активного и продуктивного изменения, результатом которого становится высшая форма жизнедеятельности – самореализация в творчестве [8].

С нашей точки зрения, самая глубокая и емкая интерпретация понятия «самоопределение» принадлежит Е.Ю. Пряжниковой и Н.С. Пряжникову. Авторы понимают под самоопределением готовность индивида осмысливать и реализовывать свои возможности без посторонней помощи [12]. В рамках данного толкования затрагивается проблема взаимозависимости человека и окружающей действительности. В частности, уделяется внимание алгоритму данной связи, в контексте которой индивид выступает независимым субъектом деятельности, выбирающим пути контактирования с миром в целом и своим постоянным кругом общения в частности (семьей, друзьями, коллегами). Следовательно, в подобной интерпретации понятия «самоопределение» учитывается интенсивность того участия, которое принимает индивид в собственной жизнедеятельности. Ставя перед собой главную цель и формулируя промежуточные задачи, человек ищет «эффективной гармонии» не только с самим собой, но и с миром вокруг себя.

В 2000-е – 2010-е годы в многочисленных отчетах Института образования ЮНЕСКО, материалах участников международных конференций, трудах российских исследователей и практикующих педагогов отмечается необходимость интенсификации научной составляющей деятельности студентов. Так, Ж. Делор, директор Института образования ЮНЕСКО, еще тридцать лет назад подчеркивал, что совершенствование навыков исследовательского характера, способности к постановке научных задач и их последующей реализации является одним из главных векторов развития современного профессионального образования [8]. Многие отечественные педагоги-теоретики (В.И. Журавлёв, М.Г. Ярошевский и др.) [11] рассматривают исследовательскую работу студента как важный фактор его личностного развития, напрямую репрезентирующий основную цель современного российского образования в том виде, в котором она представлена в Законе «Об образовании в Российской федерации» (2012 г.).

Таким образом, интенсификация исследовательской деятельности студентов соотносится с принципом гуманизации, в соответствии с которым развитие умственного, творческого, нравственного и общего потенциала личности является основной учебно-воспитательной задачей. Следует подчеркнуть, что она особенно актуальна для профессионального образования, поскольку будущая работа наверняка потребует от выпускника инициативности, разумности, креативности, ответственного отношения к собственным обязанностям. Студенты вузов и ССУЗов занимаются самостоятельной исследовательской деятельностью на различных этапах обучения, в неодинаковом объеме, обособленно или в контексте иных разновидностей учебной деятельности (как теоретической, так и практической). В то же время любая исследовательская работа опирается на определенные универсальные нормы, связанные с ее содержанием, структурой и организационной спецификой.

Заключение. ПС представляет собой разновидность человеческой деятельности, реализуемую в рамках социального и возрастного развития личности и подвергаемую определенной коррекции посредством целенаправленно сформированного воздействия – учебно-воспитательной деятельности, профессиональной ориентации, научно-исследовательской работы. ПС является сложным многоаспектным процессом, одной из ключевых составляющих социального взросления на индивидуальном и общественном уровнях.

Анализ научно-теоретических аспектов проблемы ПС продемонстрировал, что одним из ключевых содержательных свойств данного явления выступает готовность человека к исследованию – своей деятельности, профессии, общества, самого себя. Таким образом, исследовательскую деятельность студентов нужно рассматривать в качестве одного из ключевых условий их успешного становления и развития в личностном и профессиональном аспектах.

Литература:

1. Адольф В.А. Подготовка будущего педагога к профессиональной деятельности в условиях внедрения профессионального стандарта // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. Красноярск. 2015. №1 (31). С. 5-11.

2. Адольф В.А. Становление профессиональной компетентности педагога // Сибирский педагогический журнал. №5. - 2013 - С. 38-41.

3. Беденко Н.Н. Управление услугами высшего экономического образования: Монография. – Курск, 2014. – 400 с.

4. Караванова Л.Ж. Концепция и модель профессионально-личностного развития специалиста по социальной работе в период вузовского обучения: Монография. – Курск: Региональный финансово-экономический институт, 2014. – 392 с.

5. Колчина В.В. Формирование инновационно-предпринимательской компетентности у студентов вуза – будущих менеджеров [Текст] / В.В. Колчина, М.Г. Сергеева; Региональный финансово-экономический институт. – Курс, 2016. – 290 с.

6. Косырев В.П. «Человеческий капитал» как ключевая категория анализа взаимодействия рынка труда и рынка образовательных услуг // Вестник ФГОУ ВПО «Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина»: Теория и методика профессионального образования. М., 2007. № 4 (24). С. 18-21.

7. Орешкина А.К. Образовательный процесс в социальном пространстве системы непрерывного образования: Учебник – Москва, НОУ ВПО МИЛ, 2015. – 114 с.

8. Орешкина А.К., Горягина Е.Б. Методологические основы развития педагогических систем непрерывного образования: Учебное пособие – Москва, НОУ ВПО МИЛ, 2015. – 194 с.

9. Сергеева М.Г. Развитие педагогического мастерства преподавателя в современных условиях: Монография – Москва, НОУ ВПО МИЛ, 2015. – 180 с.

10. Скворцов В. Н. Непрерывное образование как основа современного научного знания // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина / В. Н. Скворцов. – 2017. – № 2. – С. 157–161.

11. Скворцов В. Н. Система непрерывного образования университета: фактор комплексного развития регионального производства // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития: Материалы второго этапа 13-й Международной конференции. – Санкт-Петербург – Улан-Удэ, 2016. – С. 19–25.

12. Скворцов В.Н. Особенности развития научного менеджмента и теории управления в переходный период // Проблемы и пути социально-экономического развития: город, регион, страна, мир: Сборник статей. СПб: ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2016. С. 47-50.

УДК: 796.323

тренер спортивной школы олимпийского резерва №8
по баскетболу г. Челябинска Соловьёв Евгений Константинович
Федерального государственного бюджетного учреждения высшего образования
«Уральский государственный университет физической культуры» (г. Челябинск)

ХАРАКТЕРИСТИКА КЛАССИФИКАЦИИ БАЗОВЫХ ТЕХНИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ ИГРЫ В БАСКЕТБОЛ, С ПРИМЕНЕНИЕМ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ ПРОГРАММЫ

Аннотация. В статье рассмотрена экспериментальная классификация технических приемов игры в баскетбол отражающая современные тенденции, с применением специализированной компьютерной программы, предполагающей шесть взаимосвязанных этапов обучения: ознакомление с приемом; изучение приема в упрощенных, специально созданных условиях; углубленное разучивание приема на практике; целостное формирование двигательного навыка; ситуационное изучение приема; закрепление приема в игре. Основной особенностью программы является, предоставление информации о каждом техническом приеме из экспериментальной классификации в виде мультимедиа ресурса.

Ключевые слова: баскетбол, классификация, технический прием.

Annotation. The article describes the experimental classification of the technical methods of playing basketball reflecting modern trends, using a specialized computer program that involves six interrelated stages of learning: acquaintance with the technique; learning admission in a simplified, specially created conditions; in-depth learning of reception in practice; holistic formation of motor skills; case study reception; fixing reception in the game. The main feature of the program is the provision of information about each technique from the experimental classification in the form of a multimedia resource.

Keywords: basketball, classification, technique.

Введение. При проведении анализа научно-методических источников нами было обнаружено не соответствие терминологии отечественных и зарубежных источников. После мы заметили грубое обобщение технических приемов игры в баскетбол в значительной степени отличающихся друг от друга по характеру движений. Это послужило импульсом для проведения дальнейшего исследования данной проблемы и разработки экспериментальной классификации технических приемов игры в баскетбол.

Классификацию – распределение по разделам и группам технических приемов в спорте используют с целью систематизации на основе общих признаков их характеристик. Обучение всем игровым техническим приемам не целесообразно и невозможно в рамках таких непродолжительных дисциплин как, например «Теория и методика обучения базовым видам спорта. Подвижные и спортивные игры (баскетбол)» и «Физическая культура» в вузах. Поэтому, на наш взгляд, при обучении студентов следует сосредоточиться на наиболее значимых, базовых технических приемах игры в баскетбол, которые так же несут всесторонне развивающий характер для физических качеств обучающихся. Для их выявления и систематизации необходима массовая работа с профессиональными практиками из баскетбола. При этом современная система образования на данном этапе развития, опирается, в основном, на традиционные источники информации и процесс управления передачи знаний, имеет необходимость в развитии информационного поля, актуальных направлений развития двигательных способностей с применением современных информационных технологий, которые требуют изменений в традиционной классификации технических приемов в баскетболе.

Изложение основного материала статьи. Для достижения поставленной цели мы провели опрос тренеров по баскетболу г. Челябинска с целью определения базовых технических приемов игр в баскетбол. В опросе приняли участие 25 тренеров СШОР и ДЮСШ по баскетболу.

На вопрос «согласны ли вы с классификацией технических приемов игры в баскетбол, представленной в учебной литературе используемой и рекомендованных для вузов». Абсолютное большинство тренеров (88 %) указали что, «они обязательно должны быть актуализированы и осовременены».

Данный результат, прежде всего, связан с несогласием многих тренеров в равноценности значимости представленной схемы технических приемов и ее сложности восприятия и не соответствии современным реалиям игры баскетбол.

Как следствие, мы задали открытый вопрос о наиболее значимых технических приемах игры в баскетбол для студентов. Почти все тренеры (80 %) дали очень схожий ответ, что ведущими приемами должны являться: бросок в кольцо; ведение мяча; передача и ловля мяча; взятие отскока; передвижение в защите и нападение, противодействие в защите.

Остальные 20 % разделили такие технические приемы как, противодействия в защите и передвижения, на уточненные подразделы данного технического действия. Многие из респондентов выделяли новые термины для технических приемов игры в баскетбол отсутствующих в классической терминологии, а так же обозначали значимость наиболее крупных блоков технических приемов над более малыми.

Проанализировав результаты анкетирования, была составлена экспериментальная структура классификации базовых технических приемов игры в баскетбол, необходимых для изучения студентам вуза, при совершенствовании которых повысится общий уровень технической подготовленности команды.

В экспериментальную классификацию технических приемов игры в баскетбол вошли неотъемлемые базовые приемы игры в баскетбол, требующие однозначного изучения студентами вуза для многогранного и последовательного развития физических качеств и технических навыков. Она включила в себя два наиболее крупных блока: техника владения мячом и техника противодействия и взятия отскока. К основным же техническим приемам игры в баскетбол были отнесены шесть подблоков (групп): бросок в кольцо; передача и ловля мяча; ведение мяча; взятие отскока; противодействие в защите; передвижения и стойки. Все шесть подблоков включают в себя технические приемы (всего их 62).

Наиболее крупной группой по количеству технических приемов оказалась техника ведения мяча, состоящая из 12 технических приемов: ведение одной рукой; перевод под ногой; перевод перед собой; перевод за спиной; перевод разворотом; кроссовер; ведение спиной; хоп степ; дроп степ; степ бек; зашагивание; укрывание мяча; выход из под заслона; подъем мяча с пола.

Крупной группой технических приемов явился раздел «бросок в кольцо» включающий: бросок в прыжке; штрафной бросок; лей ап; флоутер; слемданк; фингер рол; алей уп; полукрюк; крюк; евростеп; бросок от щита; бросок с отклонением.

Группа передача и ловля мяча включала: передачу от груди; передачу от пола; передачу над головой; передачу из за спины; ловлю одной рукой; ловлю двумя руками; ловлю с остановкой; кёрл; передачу с ведения; вбрасывание мяча.

В группу противодействия в защите вошли такие неотъемлемые технические приемы как: накрывание; выбивание; вырывание; перехват; помеха при броске; помеха при передаче; остановка игрока грудью; защита в посте; прохождение заслонов.

В последней группе «взятие отскока» находится 6 технических приемов: отсечение; подбор в прыжке; овладение мячом с пола; отбивание; борьба за позицию; смахивание мяча.

Одной из особенностей экспериментальной классификации стала разработанная система оценки уровня практических умений и теоретических знаний. В основу данной системы входит оценка испытуемых по шести тестам, позволяющим определить уровень владения базовыми техническими приемами игры в баскетбол: передвижение в защитной стойке; скоростное ведение мяча; передача и ловля мяча; броски с дистанции; противодействия в защите; взятие отскока. Умения студентов выполнять технические элементы «противодействие в защите» и «взятие отскока» должны оцениваться квалифицированными преподавателями кафедры теории и методики спортивных игр, а так же опытными тренерами спортивных школ.

Разработанная нами специализированная компьютерная программа сочетает в себе: информационную, контролирующую и обучающую направленности; имеет линейно-разветвленное, мультимедиа и иллюстрационное представление; может быть использована в учебном и тренировочном процессе. Особенностью специализированной компьютерной программы является ее направленность на обучение базовым техническим приемам игры в баскетбол, в основе которого находится создание у обучаемых четкого представления об эталонном выполнении технического приема.

Специализированная компьютерная обучающая программа «Баскетбол для всех» содержит структурированный и систематизированный объем знаний по баскетболу с акцентом на технические приемы. Она предназначена для обучения не только студентов вузов, но и для широкой аудитории пользователей, включающей учителей физической культуры, тренеров студенческих команд и профессиональных тренеров по баскетболу и может использоваться на лекционных, практических занятиях и при самостоятельном изучении техники баскетбола.

Анализ научной и учебно-методической литературы отечественных и зарубежных авторов, видео-материалов по баскетболу, участие в мастер-классах, а также личный опыт работы тренером (2013-2018 гг.), позволили нам определить структуру и содержание компьютерной обучающей программы.

Компьютерная обучающая программа «Баскетбол для всех» представлена в виде системы гипертекста. Она состоит из страниц форматированного текста, комбинированного с графическим и видео-контентом. В компьютерной программе применяется однооконный интерфейс, с возможностью возврата в предыдущее окно. Мультимедиа-интерфейс достаточно прост в управлении, это не вызывает каких либо затруднений при использовании неопытными компьютерными пользователями. Методика применения специализированной компьютерной программы во время обучения в вузах сочетает одновременно «живое» слово преподавателя, аудиоряд, текст, графику и видео. Благодаря этому происходит процесс увеличения интенсивности усвоения знаний. Возможность управления скоростью, полнотой, последовательностью обучения технических приемов делает ее многофункциональной и стимулирует темп до максимального восприятия информации. Окно программы открывается на весь экран и представляет собой страницу, отображающую информацию с окном для воспроизведения видео сбоку. Текстовая часть содержит большое количество ссылок (гипертекст), позволяющих сократить время поиска необходимой информации по материалу для более удобной самостоятельной работы с программой.

После проведения системно-структурного анализа, мы сделали вывод, что базовым техническим приемам игры в баскетбол необходимо обучать в ***следующей последовательности***:

1. обучение стойкам и передвижениям;
2. обучение технике ведения, передачи и ловли мяча;
3. обучение технике броска в кольцо;
4. обучение технике противодействия в защите;
5. обучение технике взятия отскоков;
6. обучение игровым действиям.

Данная последовательность создана, придерживаясь принципов преемственности в обучении, включает в себя шесть основных этапов, взаимосвязанных и наиболее эффективно применяемых в игровых видах спорта для обучения техническим действиям.

Для создания пошаговой структуры обучения базовым техническим приемам игры в баскетбол была выявлена наиболее эффективная последовательность: ознакомление с приемом; изучение приема в упрощенных, специально созданных условиях; углубленное разучивание технического приема; целостное формирование двигательного навыка; ситуационное изучение приема; закрепление приема в игре.

Выводы. Составленная классификация технических приемов игры в баскетбол является наиболее актуальной и конкретной, непосредственно подходящей для обучения технике игры в баскетбол студентов вуза. Для ее применения и апробации, была разработана специализированная компьютерная обучающая

программа «баскетбол для всех», и методика ее применения в процессе обучения студентов вуза техническим приемам игры в баскетбол, что отражает современное состояние игры баскетбол, способствует лучшему восприятию технических основ и формирует навыки от которых зависит исход игры.

Литература:

1. Беляева, И. М. Обучение базовым элементам классической аэробики с использованием компьютерных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. М. Беляева: Москва, 2007. – 27 с.

2. Воронов, И. А. Информационные технологии в физической культуре и спорте : учеб.-метод. пособие / И. А. Воронов; С-Петерб. гос. ун-т физ. культуры им. П. Ф. Лес- гафта. – СПб.: [б. и.], 2005. – 79 с.

3. Гомельский, Е. Я. Актуальные проблемы и современные технологии: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием тренеров / Е. Я. Гомельский // Основные направления деятельности всероссийского центра современных технологий в баскетболе по совершенствованию повышения квалификации – М.: ФГБОУ ВПО «РГУФКСМиТ», – 2013. – С. 13-15.

4. Нестеровский, Д. И. Баскетбол. Теория и методика обучения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. И. Нестеровский – М.: Академия, 2010. – 336 с.

5. Слинкина, Н. Е. формирование у студентов вуза физической культуры умений по коррекции техники исполнения двигательных действий в волейболе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. Е. Слинкина; УралГУФК. – Челябинск, 2009. – 25 с.

Педагогика

УДК: 796.01

доктор педагогических наук, профессор Сомкин Алексей Альбертович
Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения (г. Санкт-Петербург);
доктор педагогических наук, профессор Састамойнен Тамара Васильевна
Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения (г. Санкт-Петербург);
доктор педагогических наук, профессор Степанов Владимир Сергеевич
Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения (г. Санкт-Петербург)

ДИСЦИПЛИНА «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ» В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ MOODLE В ТВОРЧЕСКОМ ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Аннотация. В статье проводится анализ учебного предмета «Физическая культура и спорт» в системе дистанционного обучения Moodle для студентов в творческом высшем учебном заведении – Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения. Особое внимание в публикации уделено теоретическому (лекционному) разделу дисциплины и балльно-рейтинговой системе контроля на кафедре физического воспитания.

Ключевые слова: творческое высшее учебное заведение, дисциплина «Физическая культура и спорт», система дистанционного обучения Moodle, кафедра физического воспитания, студенты, балльно-рейтинговая система.

Annotation. The article provides the analysis of “Physical education and sport” courses in the system of distance learning Moodle for students in the creative higher education institution – St. Petersburg State Institute of Film and Television. The special attention in the publication is paid to the theoretical (lecture) part of the courses and the point-rating system of control at the Department of Physical Education.

Keywords: creative higher education institution, “Physical education and sport” courses**,** the system of distance learning Moodle, Department of Physical Education, students, the point-rating system.

Введение. Действующий в настоящее время Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования относит дисциплины по физической культуре и спорту к обязательным для освоения студентами всех направлений подготовки (бакалавриат) и специальностей очной, очно-заочной и заочной форм обучения в таком творческом высшем учебном заведении, как Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения (СПбГИКиТ). В 2018–2019 учебном году дисциплина «Физическая культура и спорт» для всех форм обучения, которая включает в себя лекционный курс и практические занятия, стала частично реализовываться в виде дистанционных образовательных технологий. Дистанционное (on-line) обучение в СПбГИКиТ осуществляется в электронной информационно-образовательной среде (ЭИОС) на базе системы дистанционного обучения (СДО) Moodle. В результате изучения данной дисциплины у студентов должна быть сформирована следующая общекультурная компетенция: «способность использовать методы и средства физической культуры для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности».

Изложение основного материала статьи. Студенты в СПбГИКиТ по обязательной (базовой) части Блока 1 «Дисциплины (модули)» по физической культуре и спорту изучают на первом курсе (в первом осеннем семестре) дисциплину «Физическая культура и спорт» в объёме 54 астрономических часов (две зачётные единицы), которая для очной формы обучения состоит из:

– лекционных занятий (12 астрономических часов – 8 лекций);

– практических занятий (12 часов – 8 занятий в спортивном зале);

– самостоятельной работы студентов (30 часов) [3].

При этом прохождение лекционного курса (теоретического раздела) на кафедре физического воспитания осуществляется в дистанционном формате (в СДО Moodle СПбГИКиТ). Тестирование по лекционному материалу студенты также проходят в СДО Moodle СПбГИКиТ. Для того чтобы студенты смогли адаптироваться к дистанционным образовательным технологиям для них была разработана так называемая «пошаговая» инструкция по изучению теоретического раздела дисциплины «Физическая культура и спорт».

ШАГ 1: Изучить восемь слайд-конспектов лекций по дисциплине «Физическая культура и спорт» в дистанционном формате в соответствии с учебным расписанием (в СДО Moodle СПбГИКиТ).

Примечание. Изучение слайд-конспекта лекции в дистанционном формате оценивается в 3 (три) балла. Общая сумма баллов за лекционный курс, состоящий из восьми лекций, – 24 балла.

ШАГ 2: При необходимости, студенты могут дополнительно ещё и самостоятельно изучить лекционный материал в полном объёме, изложенный в печатной (электронной) форме (pdf), также в СДО Moodle СПбГИКиТ.

ШАГ 3: Самостоятельно пройти тестирование по лекционному материалу (в СДО Moodle СПбГИКиТ).

Примечание. Тестирование по каждой лекции должно быть пройдено в течение семи дней после изучения слайд-конспекта (в соответствии с учебным расписанием). По каждой лекции студентам предлагается 8 вопросов с тремя возможными вариантами ответа, один из которых является правильным. Успешное прохождение одного тестирования оценивается максимальной оценкой в 3 (три) балла. Таким образом, общая максимальная сумма баллов за тестирование по всем восьми лекциям составляет 24 балла.

Итак, общая (максимальная) сумма баллов, которую студенты смогут набрать за изучение теоретического раздела в СДО Moodle, – 48 баллов.

Используемая для дистанционного обучения в СПбГИКиТ система Moodle (модульная объективно-ориентированная динамическая учебная среда) является эффективным аппаратом взаимодействия между преподавателем и студентами в процессе изучения ими дисциплины «Физическая культура и спорт». Применение в учебном процессе данной среды даёт также возможность осуществлять непрерывный контроль с использованием балльно-рейтинговой системы оценки успеваемости при проведении преподавателем текущей и промежуточной аттестации в течение семестра, а также аттестации в форме зачёта по дисциплине в рамках экзаменационной сессии. Кроме того, студенты имеют возможность ознакомиться в СДО Moodle СПбГИКиТ:

– с зачётными требованиями по дисциплине;
– с программой изучения дисциплины;
– с темами лекций и дополнительным учебно-методическим материалом;
– с глоссарием по теоретическому разделу дисциплины;
– со списком рекомендуемой литературы (основной и дополнительной).

Подробнее остановимся на слайд-конспектах. В СДО Moodle СПбГИКиТ они представлены в формате электронного курса iSpring Suite. Данный формат позволяет на каждый слайд презентации лекционного материала «накладывать» аудио сопровождение, которое более полно раскрывает текстовое содержание слайда и описывает представленные на нём иллюстративные материалы. Студент может в процессе изучения слайд-конспекта лекции несколько раз и в любое время открывать необходимый ему слайд и осваивать его содержание как с аудио сопровождением, так и с его отключением. При этом воспроизведение лекционного материала в формате электронного курса iSpring Suite возможно на любом доступном студенту устройстве (компьютере, планшете, мобильном устройстве, смартфоне) при наличии доступа к сети Интернет независимо от места его нахождения (в институте, дома, в дороге).

Как было сказано выше, теоретический раздел дисциплины включает в себя восемь лекций и предусматривает овладение студентами системой конкретных научно-практических и специальных знаний, необходимых для понимания природных и социальных процессов функционирования физической культуры общества и личности с учётом особенностей их профессиональной деятельности. При этом электронный курс лекций разрабатывался с учётом актуальности и оригинальности его содержания, а также без нарушения авторских прав третьих лиц. Для этого нами были проанализированы лекционные курсы по дисциплинам по физической культуре и спорту (структура, объём, тематика), которые были разработаны на соответствующих кафедрах в высших учебных заведениях Российской Федерации [5, 6, 7, 8], и технология реализации процесса их преподавания [1, 2]. Ниже приводится тематика и тезисное содержание теоретического раздела дисциплины «Физическая культура и спорт», которая включала в себя восемь лекционных занятий (12 астрономических часов) в дистанционном (on-line) формате.

Тема (Лекция) 1. Физическая культура как наука и практика физического совершенствования человека.

Структура, процесс изучения и основные требования, предъявляемые студентам при изучении дисциплины «Физическая культура и спорт» в СПбГИКиТ. Определение понятия «культура» как качественной характеристики деятельности человека и общества, процесса и результата хранения, освоения, развития и распространения материальных и духовных ценностей. Понятие «физическая культура» и её связь с общей культурой. Основные понятия физической культуры как науки: объект и предмет изучения, физическое развитие, физическая подготовка, двигательная активность, физические способности, физические упражнения, физкультурное образование, здоровый образ жизни. Виды физической культуры: физическое воспитание, профессионально-прикладная физическая культура, физическая рекреация, двигательная реабилитация, фоновая физическая культура, адаптивная физическая культура, спорт. Средства физической культуры: физические упражнения; естественные силы природы; гигиенические факторы.

Тема (Лекция) 2. Методические основы организации и проведения общеразвивающих упражнений в уроках физического воспитания в вузе.

Личностно-ориентированный подход к организации образовательного процесса по физической культуре в вузе. Компетентностная физическая культура студентов, включающая в себя профессионально-прикладное физическое воспитание и спорт, физкультурно-оздоровительные технологии, жизненно-важные двигательные умения и навыки, развитие личностных – коммуникативных и лидерских качеств. Общеразвивающие упражнения (ОРУ) решают задачи: общего физического развития и оздоровления; функциональной подготовки к основной части занятия; развития основных физических способностей; воспитания дисциплины и организованности на занятиях. Классификации ОРУ. Основы терминологии ОРУ. Общепринятые термины: стойки, упоры, приседы, седы, выпады, наклоны, положения лёжа. Дополнительные термины ОРУ. Формы и правила записи ОРУ: обобщённая, конкретная терминологическая, графическая. Составление комплексов ОРУ. Методы обучения и способы проведения ОРУ (раздельный, поточный, проходной). Основные методические приёмы: объяснение, показ, совмещённое объяснение и показ. Регулирование нагрузки при выполнении комплекса ОРУ. Методическая подготовка студентов к проведению комплекса ОРУ на практическом занятии по дисциплине «Физическая культура и спорт».

Тема (Лекция) 3. Социально-биологические основы физической культуры.

Организм человека, как единая саморазвивающаяся и саморегулирующаяся биологическая система. Гомеостаз как совокупность реакций, обеспечивающих поддержание или восстановление относительно динамического постоянства внутренней среды и физиологических функций организма человека. Анатомо-

физиологические особенности и функциональные системы организма: клетка, межклеточное вещество, орган. Система и аппарат органов. Опорно-двигательный аппарат (ОДА) человека. Скелет (осевой и добавочный). Основные функции скелета – механические и биологические. Суставы, связки, сухожилия. Мышечная система. Типы мышц: скелетные, гладкие, сердечная. Мышцы антагонисты и синергисты. Кровь. Состав крови: плазма, форменные элементы (эритроциты, лейкоциты, тромбоциты). Кровеносная (сердечно-сосудистая) система. Большой и малый круги кровообращения. Сердечный цикл. Пульс. Кровяное давление (систолическое и диастолическое). Дыхание: внешнее (лёгочное) и внутриклеточное (тканевое). Процесс дыхания. Пищеварительная система. Выделительная система. Нервная система. Головной и спинной мозг. Центральная и вегетативная нервная система. Сенсорная система. Эндокринная система. Железы внутренней секреции. Репродуктивная (половая) система. Воздействие природных и социально-экологических факторов на организм человека и его жизнедеятельность. Физиологические механизмы совершенствования систем организма под воздействием физической нагрузки.

Тема (Лекция) 4. Основы здорового образа жизни студента. Физическая культура в обеспечении здоровья человека.

Здоровье как важнейшая ценность человека. Факторы формирования здоровья: экзогенные и эндогенные. Компоненты здоровья: соматическое (физическое), психическое, сексуальное, нравственное. Три основных состояния человека: здоровье, предболезнь, болезнь. Образ жизни человека. Основные составные части: профессиональная, общественная, социально-культурная, бытовая. Категории образа жизни человека: уровень жизни, качество жизни, стиль жизни. Здоровый образ жизни как концентрированное выражение взаимосвязи образа жизни и здоровья человека. Двигательная активность и здоровье человека. Гипокинезия (снижение двигательной активности) и гиподинамия (снижение мышечных усилий). Методы восстановления для укрепления здоровья. Здоровое питание. Шесть «нутриентов»: белки, углеводы, жиры, витамины, минеральные вещества, вода. Физиотерапевтические процедуры: массаж, водные процедуры, жаркая баня.

Тема (Лекция) 5. Развитие физических способностей в физической культуре и спорте.

Общая характеристика физических способностей человека. Силовые способности и методика их развития. Мышечная сила. Режимы работы мышц. Абсолютная и относительная сила. Основные средства для развития силовых способностей. Скоростные способности и методика их развития. Элементарные формы скоростных способностей: реакция на сигнал; скорость одиночного движения; «резкость»; максимальный темп движений. Координационные способности и методика их развития. Единичные и комплексные критерии координационных способностей. Выносливость и методика её развития. Утомление и три его фазы. Формы проявления выносливости: общая и специальная. Гибкость и методика её развития. Пассивная и активная гибкость. Два вида гибкости: общая и специальная. Три основные группы упражнений для развития гибкости: статические, динамические, стато-динамические.

Тема (Лекция) 6. Самостоятельные занятия студентов физическими упражнениями различной направленности.

«Мотивационно-ценностный» компонент выбора вида самостоятельных занятий физическими упражнениями. Физическая рекреация как практика использования физических упражнений и элементов спорта в упрощённых формах для развлечения; активного, здорового и эмоционального отдыха; переключения на другой вид деятельности; восстановления работоспособности. Физические упражнения циклического характера: оздоровительная ходьба; скандинавская ходьба с палками; пешеходный туризм; оздоровительный бег трусцой (джогинг); оздоровительное плавание; ходьба на лыжах; езда на велосипеде; катание на коньках; гребля. Спортивные игры по упрощённым правилам, адаптированные к уровню физической подготовленности студентов: минифутбол, «зальный футбол», минибаскетбол, стритбол, миниволейбол и другие. Популярные игры: настольный теннис, бадминтон, алтимат-фрисби, флорбол, дартс. Йога как многогранная система, объединяющая в себе духовные, психические и физические практики. Хатха-йога – учение о физической гармонии человека, воспитании здорового тела и здоровой психики, задействовав скрытые резервы организма. Популярные физические упражнения и виды спорта у молодёжи в условиях современного мегаполиса: паркур, фриран, скейтбординг, роллер-скейтинг, скутеринг, BMX. «Мотивационно-ценностные» ориентиры при выборе вида самостоятельных занятий.

Тема (Лекция) 7. Фитнес – основное направление в сфере оздоровительной физической культуры.

Фитнес как многомерное комплексное понятие в сфере оздоровительной физической культуры. Основные виды фитнес-программ: аэробные классы; силовые классы; классы смешанного формата (аэробно-силовые); танцевальные программы; «боевой фитнес»; программы “Body & Mind”. Степ-платформа и слайд-тренинг. Функциональный тренинг. «Танцевальная аэробика». Стретчинг. Фитнес-йога. Антигравитационная йога. Flex. Пилатес. Йогалатес. Баланс-тренинг. Кардиотренировка. Кардиотренажёры: региональные и глобальные. Сайкл-аэробика. Кроссфит – функциональная круговая тренировка. Три основные «модальности» в кроссфите – гимнастика, кардиотренировка, работа с отягощениями.

Тема (Лекция) 8. Контроль и самоконтроль при занятиях физическими упражнениями.

Основные понятия: врачебный контроль, педагогический контроль, тест, самоконтроль. Антропометрические показатели: соматометрические, физиометрические, соматоскопические. Врачебные обследования: первичное, повторное, дополнительное. Комплексный медицинский контроль – диспансеризация. Анамнез и наружный осмотр. Оценка функционального состояния человека: сердечно-сосудистая система; дыхательная система. Самоконтроль при занятиях физическими упражнениями. Субъективные показатели самоконтроля: настроение, самочувствие, утомление, работоспособность, сон, аппетит, болевые ощущения. Объективные показатели самоконтроля. «Фитнес-гаджеты»: фитнес-трекер; смарт-часы; мобильные приложения для смартфона; умная одежда и обувь; умные очки; электронный корректор осанки; смарт-весы анализаторы.

Формирование оценки текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации по итогам освоения теоретического и практического разделов дисциплины осуществляется с использованием балльно-рейтинговой системы контроля работы студентов (Таблицы 1 и 2).

Таблица 1

Схема накопления баллов в ходе текущего контроля по дисциплине «Физическая культура и спорт». Теоретический раздел дисциплины

Количество баллов / Формы текущего контроля	Количество баллов за 1 факт (точку) текущего контроля	Количество баллов нарастающим итогом			
		сентябрь	октябрь	ноябрь	декабрь
Изучение лекций в дистанционном формате (в СДО Moodle СПбГИКиТ) – 8 лекций	3	6	12	18	24
Тестирование по лекционному материалу в дистанционном формате (в СДО Moodle СПбГИКиТ) – 8 тестовых испытаний	3	6	12	18	24
ИТОГО		12	24	36	48

Таблица 2

Схема накопления баллов в ходе текущего контроля по дисциплине «Физическая культура и спорт». Практический раздел дисциплины

Количество баллов / Формы текущего контроля	Количество баллов за 1 факт (точку) текущего контроля	Количество баллов нарастающим итогом			
		сентябрь	октябрь	ноябрь	декабрь
Посещение учебных практических занятий (не менее 70%) – обязательный компонент	2	4	8	12	16
Составление конспекта подготовительной части занятия – комплекс общеразвивающих упражнений (ОРУ)	6				6
ИТОГО		4	8	12	22

Практический раздел дисциплины включал в себя посещение восьми учебных занятий в спортивном зале (12 астрономических часов) и составление конспекта комплекса общеразвивающих упражнений для подготовительной части занятия на основе изучения Темы 2 лекционного курса [4]. Общая сумма баллов за теоретический и практический раздел дисциплины, таким образом, составляет 70 баллов. Максимальная сумма баллов, которую студент может получить непосредственно на зачёте, – 30 баллов. Для этого ему необходимо провести на группе студентов фрагмент подготовительной части занятия по составленному ранее и проверенному преподавателем конспекту, который включает в себя комплекс общеразвивающих упражнений.

Программой предусмотрены также и дополнительные (бонусные) баллы:

– написание реферата – максимальная оценка 10 баллов;

– выступление с докладом на Круглом столе на кафедре физического воспитания СПбГИКиТ – максимальная оценка 10 баллов.

При балльно-рейтинговой системе контроля и оценивания знаний студентов, осуществляемой на кафедре физического воспитания в СПбГИКиТ, для получения зачёта по дисциплине «Физическая культура и спорт» им необходимо набрать в течение семестра минимум 56 баллов из ста возможных.

Выводы. Эффективность использования дистанционного (on-line) обучения студентов в освоении дисциплины «Физическая культура и спорт» в СПбГИКиТ определяется повышением их самостоятельной познавательной активности при формировании необходимой общекультурной компетенции. Электронная информационно-образовательная среда (ЭИОС) на базе системы дистанционного обучения СДО Moodle СПбГИКиТ является эффективным аппаратом взаимодействия между преподавателем и студентами независимо от места их нахождения, а также даёт возможность осуществлять непрерывный контроль преподавателем с использованием балльно-рейтинговой системы оценки успеваемости студентов в течение всего семестра.

Литература:

1. Богачёва, Е.В. Содержание дисциплины «Физическая культура» ООП ФГОС 3+ ВГПУ программы бакалавриата / Е.В. Богачёва, О.Г. Барышникова, А.В. Богачёв, В.Н. Лотоненко // Культура физическая и здоровье. – 2016. – № 3 (58). – С. 63–65.

2. Кораблёва, Е.Н. Технология реализации учебных дисциплин «Физическая культура» и «Физическое воспитание» в БГТУ «Военмех» / Е.Н. Кораблёва // Физическая культура студентов: материалы 66-й межвузовской научно-методической конференции по физическому воспитанию студентов высших учебных заведений Санкт-Петербурга. – СПб.: Изд-во НГУ им. П.Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург, 2017. – С. 32–33.

3. Сомкин, А.А. Теоретический и методический разделы дисциплины «Физическая культура и спорт» в творческом высшем учебном заведении / А.А. Сомкин, Т.В. Састамойнен // Современное образование:

актуальные вопросы, достижения и инновации: сб. статей XVI Международной научно-практической конференции. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2018. – С. 203–206.

4. Сомкин, А.А. Общеразвивающие упражнения в занятиях по дисциплине «Физическая культура и спорт» в неспециализированном высшем учебном заведении / А.А. Сомкин // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. – Нижний Новгород, 2018. – № 6 (23). – С. 73–82.

5. Тематический курс лекций по физической культуре и спорту: учебное пособие / под ред. Ш.З. Хуббиева, Т.И. Барановой. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2013. – 248 с.

6. Теоретические основы физической культуры: курс лекций / А.А. Горелов, О.Г. Румба, В.Л. Кондаков. – Белгород: ЛитКараВан, 2009. – 124 с.

7. Физическая культура. Курс лекций для студентов всех специальностей дневного обучения / под ред. проф. В.И. Шалупина. – М.: Изд-во МГТУ гражданской авиации, 2011. – 115 с.

8. Физическая культура: курс лекций для студентов всех форм обучения / Составитель: Казначеев С.В. – Новосибирск: Изд-во СибГАГС, 2015. – 162 с.

Педагогика

УДК: 37.026.1

старший преподаватель кафедры ИВТ Сорочинский Максим Анатольевич
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск)

СУЩНОСТЬ И ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТИЙ «КОМПЕТЕНЦИЯ» И «КОМПЕТЕНТНОСТЬ» В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Аннотация. В статье рассматривается и сравнивается содержание понятий «компетенция» и «компетентность», на основе мнений и трактовок различных ученых и исследователей. Рассматриваются варианты их классификации и трактовка в рамках современного развития информационных технологий.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, сущность, информационные технологии, образование.

Annotation. The article discusses and compares the content of the concepts of "competence" and "competence", based on the opinions and interpretations of various scientists and researchers. The variants of their classification and interpretation within the modern development of information technologies are considered.

Keywords: competition, competence, essence, information technologies, education.

Введение. В современной системе педагогических исследований, несмотря на широкое применение понятия «информационная компетентность», оно, до настоящего времени не имеет четкого и однозначного определения в педагогической науке. В большей степени, по нашему мнению, это может быть связано со стремительным развитием информационных технологий, которые предъявляют все новые и новые требования к уровню их владения. Помимо этого, существует диссонанс между понятиями «компетентность» и «компетенция».

Для выявления сущности информационной компетентности необходимо выделим наиболее важные свойства, характеристики, качества, присущие исследуемой категории и отличающие ее от сходных смысловых категорий. Информационная компетентность понимается нами как понятие, несущее на себе все характеристики родового понятия, которым является понятие «компетентность». Для однозначного его понимания необходимо конкретизировать его базовые понятия, к которым относятся, в первую очередь, понятия «компетенция» и «компетентность».

Изложение основного материала статьи. Само понятие не является новым в науке, так И. А. Зимняя выдвигает предположение, что понятие компетентности связано с именем Аристотеля, который исследовал «способности состояния человека, которое обозначалось греческим "atere" – «сила, которая развилась и стала совершенной до такого уровня, что сделалась отличительной чертой личности»[2]. В ее трактовках компетентность определяется как «актуальное, формируемое личностное качество, основывающееся на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленная социально-профессиональная характеристика человека, его личностное качество»[1, с. 16].

В начале 1960 – 1970 годах в науке появляется категория понятий «компетентность» и «компетенция», закладывается понимание сущности данных понятий, создаются предпосылки разграничения данных терминов.

Родоначальником компетентности считается Джон Равен и «Компетентность в современном обществе» [4]. В своей работе он приводит развернутое определение компетентности и понимает ее как «комплекс знаний, умений и навыков, которые раскрываются в личностно значимой для субъекта деятельности». Он рассматривал и представлял свои представления о сути компетентности, дал классификацию видам компетентностей.

В педагогическую науку термин «компетенция» перекочевал из сферы труда и предприятий. В своих исследованиях С.Е. Шишов и В.А. Кальней говорят о том, что «в последние десятилетие, этот мир во многом довел до автоматизма, сделал формальными свои концепты и свою технику оценки и управления людскими ресурсами. Оказавшись лицом к лицу с большой конкурентоспособной средой, а также с быстрыми изменениями знаний и технологий, предприятия были вынуждены направить свои инвестиции в развитие того, что зачастую упоминают как «человеческий капитал» [10].

Компетентность – это способность (и готовность) осуществлять профессиональную деятельность в определенных областях на основе реализации освоенных компетенций.

По мнению А.Г. Бермуса: «Компетентность является системным множеством, объединяющим личностные, предметные и инструментальные качества и компоненты» [9]. А.И. Сурыгин под компетенцией понимает «знания, умения, опыт, необходимые для выполнения некоторой деятельности, некоторых действий», а и компетентность рассматривает как «операционально-технологическую способность личности к выполнению какой-либо деятельности, каких-либо действий» [5]. Д. А. Иванов считает что компетентность — это характеристика, которая дается человеку в результате оценки того, насколько эффективны и результативны были его действия, направленные на решение определенных задач или проблем» [3].

Общим в понимании авторов является представление о компетентности как некой совокупности компонентов (способностей, знаний, умений, качеств), тогда как компетенция - это способность реализовывать знания и умения в конкретной практической деятельности.

Наиболее точно разграничивает два данных понятия А.В. Хуторской: «компетенция – это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественных и продуктивных действий по отношению к ним; отчужденное, заранее заданное социальное требование к образовательной подготовке специалиста» [7, с. 59–62].

В свою очередь, «компетенция» также характеризуется неоднозначностью трактовок. Различия понятий компетентность и компетенция отражены в толковом словаре под редакцией Д.И. Ушакова: «компетентность - осведомлённость, авторитетность; компетенция - круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом, кругом полномочий» [6].

Во многих работах и исследованиях при рассмотрении компетенции делается акцент на конкретные ситуации, в которых и проявляется компетенция человека. Отсюда следует, что компетенция, это область взаимоотношений, которые существуют между знанием и действием в деятельности человека.

В Федеральном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО) явно (в отдельный блок) не выделены информационные компетенции. Однако они являются составной частью общепрофессиональных компетенций (ОПК), которыми должен овладеть обучающийся. Между тем, формирование и развитие компетенций, обучающихся включает в себя становление и развитие учебной (общей и предметной) и общепользовательской информационной компетентности, в том числе: способности к сотрудничеству и коммуникации, к самостоятельному приобретению, пополнению и интеграции знаний; способности к решению личностно и социально значимых проблем и воплощению решений в практику с применением средств ИКТ. И. А. Зимняя (2004) определяет такие ИКТ-компетенции: прием, переработка и выдача информации, навыки работы с мультимедийными и массмедийными технологиями, а также владение навыками работы с Интернет-ресурсами.

Таким образом, общее в определении компетенции является понимание ее как качество личности, связанное с умением решать разнообразные задачи, как комплекс знаний. Все представленные определения отображают компонентный состав компетентности, однако ни в одном из них не прослеживается специфика определенной учебной дисциплины, что позволяет считать данные определения универсальными. Мы полагаем, что информационные компетенции могут быть выделены в отдельную группу, как набор компетенций, требующий целенаправленного развития в процессе освоения обучающимся различных дисциплин.

Компетентностный подход направлен на результат образования: в учебную программу дисциплины, модуля или практики изначально закладываются такие требования и параметры (знания, умения, способности, владение, готовность и т.д.), которые необходимо достичь «на выходе». Отсюда следует, что главным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не просто система знаний, умений и опыты, а способность человека успешно действовать в конкретной ситуации с эффективным использованием их совокупности, т.е. владение конкурентоспособностью в современном обществе.

Анализ исследований показывает, что «информационная компетентность» рассматривается исследователями, как в узком, так и в широком смысле. В узком смысле она связывается с умением использовать для поиска, получения, обработки, представления, передачи информации информационные технологии, современные технические средства и методы. В широком смысле - не только с умениями использовать информационные технологии для работы с информацией, но и с умениями осуществлять аналитико-синтетическую переработку информации, решать информационно-поисковые задачи, используя библиотеку как информационно-поисковую систему, т.е. осуществлять информационную деятельность с использованием информационных технологий.

Таким образом, компетенция – это развиваемое (в зоне ближайшего развития) качество, тогда как компетентность – это уровень владения специалистом соответствующей компетенцией, проявляющийся в профессиональной деятельности и включающий его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Мы полагаем, что по отношению к обучающимся, студентам следует использовать слово «компетентность». Развитие информационной компетентности обучающихся реализует деятельностный подход и происходит в процессе аудиторной и внеаудиторной работы студента в электронной образовательной среде, а также самостоятетельного образования.

На основе теоретического анализа понятий и разработок ученых в области информационных технологий (В. Ф. Бурмакина, М. Зелман, И. Н. Фалина, 2007) можно соотнести основные уровни информационной компетентности: компьютерная грамотность, информационные компетенции и информационная компетентность, где на первой ступени формируется компьютерная грамотность, на второй – развиваются информационные компетенции и заключительная ступень – информационная компетентность. На первой стадии обучающийся должен овладеть базовыми знаниями и основными умениями по использованию современных ИКТ и средств компьютерной техники для получения доступа к информации и для использования в современном информационном обществе.

Так как понятие компетенции тесно сопряжено с профессиональной деятельностью, то в педагогической литературе часто употребляют такое понятие как «ключевые компетенции». Существует ряд ключевых компетенции, выделенных и отечественными педагогами, например, А.В. Хуторской выделяет 7 групп ключевых компетентностей: ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые, личностного самосовершенствования [8].

Одну из самых комплексных классификаций, предложила И.А. Зимней [1], основанную на категории деятельности. Она говорит о трех группах компетенций:

1) компетенции, которые относятся к человеку как личности, субъекту деятельности, общения;

2) компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной среды;

3) компетенции, относящиеся к деятельности человека.

Каждая группа включает в себя несколько видов компетенций. К первой группе принадлежат следующие компетенции: сбережения здоровья; ценностно-смысловой ориентации в Мире; интеграции; гражданственности; самообразования и совершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии; смысл жизни; профессиональное развитие; языковое и речевое развитие; овладение

культурой родного языка, владение иностранным языком. Во второй группе выделено две компетенции: социального взаимодействия; общения. Третья группа состоит из: компетенций в деятельности; познавательной деятельности; информационных технологий.

С. В. Тришина, описывая структуру информационной компетентности, выделяет следующие пять компонентов: когнитивный, ценностно-мотивационный, технико-технологический, коммуникативный и рефлексивный. Основываясь на компонентах, которые выделяют ученые в понятии информационная компетентность, нами были выделены и определены, на наш взгляд три основных компонента: ценностно-мотивационный, информационно-технологический, рефлексивный. Каждый из этих компонентов состоит из набора определенных умений и навыков.

Выводы. Применение информационных технологий в образовательном процессе вуза позволяет активизировать аудиторную и внеаудиторную работу студентов с использованием различных электронных средств учебного и развивающего назначения; развивать умения по использования компьютерной техники и навыки работы с ней, направленные на получение теоретических и практических знаний. Среди универсальных учебных действий, которые используются при обучении в школе, можно выделить умения, которые необходимы для формирования информационной компетентности: искать информацию в индивидуальных информационных архивах, ЭИОС образовательного учреждения, федеральных хранилищах информационных образовательных ресурсов, электронных библиотеках; записывать информацию, в том числе с помощью аудио- и видеозаписи и т.д.; структурировать знания, и представлять их в виде диаграмм, графиков, карты мышления и пр.; создавать мультимедийные продукты, включающие изображения, звуки, видео; готовить, создавать и использовать презентации; строить модели объектов и процессов из конструктивных элементов реальных и виртуальных конструкторов; соблюдать требования эргономики и ресурсосбережения при работе с устройствами ИКТ; фиксировать изображения, звуки, обрабатывать их с помощью соответствующего программного обеспечения; сканировать и распознавать отсканированный текст.

Мы считаем необходимым целенаправленно развивать информационную компетентность студентов в электронной образовательной среде. В связи с чем, в структуре информационной компетентности мы выделили ценностно-мотивационный, информационно-технологический, коммуникативный компоненты и определили набор навыков и умений, которые включает в себя компонент.

Таким образом, информационная компетентность студентов рассматриваются нами как развиваемое качество, являющееся элементом информационной культуры, позволяющее учиться и общаться в условиях современного этапа цифровой революции, вступать в информационно-педагогическое взаимодействие, используя готовое и авторское программное обеспечение, телекоммуникационные и мультимедийные средства, Интернет-сервисы и сервисы офисных программ, а также технологии аудиторного и внеаудиторного электронного обучения.

Структура информационной компетентности представляет совокупность ценностно-мотивационного, информационно-технологического, рефлексивного компонентов, отражающих знания, умения, навыки, способы деятельности, позволяющих с помощью средств электронного обучения и технологий самостоятельно использовать ресурсы, глобальной сети интернет для поиска, сохранения, обработки, преобразования и публикации образовательно-значимой информации, успешного информационно-педагогического и информационно-компьютерного взаимодействия в электронной образовательной среде.

Литература:

1. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34– 42.
2. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст] / И. А. Зимняя. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
3. Иванов, Д. А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании [Текст] / Д. А. Иванов. М.: Чистые пруды, 2007. 32 с.
4. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация [Текст] / Дж. Равен. М., 2002.
5. Сурыгин, А. И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке [Текст] / А. И. Сурыгин. СПб.: Златоуст, 2000. 230 с.
6. Толковый словарь русского языка [Текст]: в 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. М., 2000.
7. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской. – Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm (12.04.2017).
8. Хуторской, А. В. Современная дидактика [Текст] / А. В. Хуторской. 2-е изд., перераб. М.: Высш. шк., 2007. 639 с.
9. Щукина, Г. И. Роль деятельности в учебном процессе [Текст]: кн. для учителя / Г. И. Щукина. М.: Просвещение, 1986. 144 с.
10. Якиманская, И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И. С. Якиманская. М.: Сентябрь, 1996. 96 с.

УДК 37
кандидат педагогических наук, доцент Спирина Мария Леонидовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Армавирский государственный педагогический университет" (г. Армавир);
аспирант Ушанёва Инна Вячеславовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Армавирский государственный педагогический университет" (г. Армавир)

ДОБРОВОЛЬЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ

Аннотация. Данная статья посвящена вопросам добровольческой деятельности в России среди студентов - будущих бакалавров. Проанализирована актуальность добровольческой деятельности для современного общества. Особое внимание уделено активной гражданской позиции. Дано определение добровольчества, названы ее критерии и уровни.

Ключевые слова: добровольчество, активная гражданская позиция, молодежь, ценностные ориентиры.

Annotation. This article is devoted to the issues of volunteering in Russia among students - future bachelors. Analyzed the relevance of volunteering for modern society. Particular attention is paid to active citizenship. The definition of volunteering is given, its criteria and levels are named.

Keywords: volunteering, active citizenship, youth, value orientations.

Введение. Добровольчество уходит своими корнями еще в начало XX века. До этого времени, "добровольцами" в первую очередь называли людей, которые в военное время добровольно уходили на службу. В советское время это были люди, которые добровольно отправлялись на Целину, на строительство БАМа. Российская история знает множество примеров. Екатерина Великая, а затем императрица Мария Федоровна заявили себя в качестве благотворителей. Основанные императрицами многочисленные благотворительные заведения заложили фундамент российской системы социального призрения. До 1905 года благотворительность служила милосердию и в то же время выражала гражданскую позицию демократической интеллигенции, а потому часто носила комплексный характер. Москве в 1894 году по инициативе профессора МГУ Владимира Ивановича Герье Московской Городской Думой было учреждение "Городских попечительств о бедных". В 1899 году Циркуляр МВД рекомендовал "распространить опыт Москвы в другие города". И таких организаций было множество. На рубеже XIX-XX века в России было 14854 благотворительных учреждений.

Добровольчество сегодня — это мощное общественное движение, имеющее свои организации во всех странах мира, но давно уже переросшие как национальные границы, так и сферу применения волонтерского труда. Волонтерство, как показывает международный опыт, развивается в рамках так называемого третьего сектора, или некоммерческих организаций. В некоторых исследованиях последних лет патриотическое воспитание рассматривается в совокупности с проблемой гражданского воспитания (К.Ш. Ахияров, А.С. Гаязов, А.В. Беляев, С.Е. Матушкин и др.).

К.Ш. Ахияров рассматривает воспитание гражданственности на основе этнопедагогики. Подчеркивая огромное значение родного языка, традиций, нравственных ценностей и идеалов в воспитании подрастающего поколения, автор анализирует различные методы воздействия на воспитанников на основе использования фольклора, эстетического восприятия действительности и пр.

А.С. Гаязов выделяет в качестве одной из задач гражданского воспитания формирование чувства патриотизма и интернационализма, отмечая, что «по своей сущности данное направление более тесно связано именно с гражданским воспитанием, так как оно специфично связывается с понятием Отечество, государство. Родина, страна» [4, с. 86].

Изложение основного материала статьи. Во всем мире молодежное добровольческое движение уже получило широкое распространение, а его роль в социальном развитии оценена на международном уровне. Правительства многих стран используют ресурс добровольчества, финансируя его проекты, в реализации государственных программ по поддержке молодежи, в решении общественных проблем.

В последнее время стало наиболее активно развиться добровольчество в новейшей истории нашей страны. Добровольческий сектор во многом обязан социальной активности молодежи, ее стремлению оказать помощь нуждающимся, что и есть основа добровольчества.

Добровольцы работают от столицы до малых сёл нашей необъятной страны. Основные направления волонтерских отрядов разнообразны:

- волонтёры Победы,
- волонтёры пропаганды здорового образа жизни,
- экологическое волонтёрство,
- спортивное волонтёрство,
- событийное волонтёрство,
- помощь детям,
- социальное служение,
- помощь животным,
- инклюзивное волонтёрство,
- медицинское волонтёрство,
- культурное волонтёрство,
- волонтёрство в чрезвычайных ситуациях.

Российские общественные организации активно развивают механизм поддержки этих инициатив, создаются молодежные добровольческие центры, создаются и применяются специализированные образовательные программы. Проводятся семинары по обмену опытом, круглые столы по вопросам взаимодействия добровольческого сектора с государственными структурами, бизнесом и средствами массовой информации.

Добровольчество в современном мире приобретает глобальные масштабы. Вся молодёжь России, а также других стран мира стала объединяться, чтобы совершать благие дела на благо общества. Дела, сделанные на безвозмездной основе, позволяют человеку осознать своё место в жизни и показать на деле свою благую активную гражданскую позицию [1; с. 8].

Все, кто хочет, будь то молодёжь или люди старшего поколения, имеют право свободно участвовать в добровольческой деятельности, посвящая своё время, талант, энергию другим людям, без ожидания финансового вознаграждения. Нужно отметить, что богатый опыт зарубежных стран показывает, что у них человек, занимающий волонтерской деятельностью, всесторонне поддерживается государством, так как все законодательно урегулировано. Закон, обеспечивает волонтеров всевозможными льготами: страхованием, правовой защитой [3; с. 55].

В России очень развито добровольческое движение, а также общественные организации, НКО - мотивируют, поддерживают молодёжь во всех активных начинаниях и идеях, разработаны государственные программы под ведомством «Россмолодёжь» по созданию молодёжных добровольческих организаций. Также создаются специальные планы, по которым ведёт та или иная организация добровольческую деятельность, которая основана на конституции, духовно-нравственных концепциях и государственных стандартах. Организуются и проводятся различные форумы, слёты, семинары и т.д., где делятся опытом и формами работы, отслеживается эффективность достижений молодёжных программ, разрабатываются пути взаимодействия добровольческого движения с государственными органами и средствами массовой информации. В России считается самой распространенной деятельность добровольцев — это помощь детям, в том числе оставшимся без попечения родителей. Бакалавры – это не только студенты, это прежде всего молодое поколение. Нужно чтобы каждый молодой человек осознавал своё участие в жизни общества, какие он может совершить поступки в отношении к окружающим его людям. Если человек может поддержать другого человека, принять его ситуацию на себя, он и в профессиональной сфере будет успешен. Развитие личности бакалавра по государственным стандартам направлено на формирование его жизнеспособности, на то, чтобы он был способен на самоорганизацию, самореализацию, самовыражение.

Вовлечение молодежи в добровольческую деятельность существенно расширяет ее мировоззрение, личность становится более коммуникабельной, реализует себя, духовно-социальные ценности приобретают значимое место в ее качествах, помогают работать над собой.

Для формирования гражданской активности действует добровольческое движение в нашем университете. Несомненно, оно формирует такие важнейшие мотивы, которые воспитывают, развивают бакалавра как субъекта профессиональной деятельности. Это не для кого не секрет, что современному модернизированному обществу нужны: духовно- нравственные, образованные, милосердные, предприимчивые, творческие люди, которые могут брать ответственность не только за себя, но и за окружающих его людей. Можно сказать, что одной из главных целей воспитательной работы в Армавирском государственном педагогическом университете является формирование активной гражданской позиции, развитие добровольчества. Зрелость социального характера общества можно определять даже по тому, насколько продуктивно, инициативно молодежь принимает, участвует в добровольческой деятельности. Если бакалавр помогает детям, участвует в социально-ориентированных программах, проектах, тем самым, придя на работу, сможет более с легкостью приступить к своей педагогической деятельности. Теория - это очень важно, но именно практика, активные методы обучения бакалавра, а также наставники, которые стоят у истоков добровольческой деятельности, смогут воспитать бакалавра - профессионала своего дела, а если он понесёт эти дела в общество, где будет преемственность поколений, то и будет складываться активная гражданская позиция на протяжении столетий. Не стоит забывать, что бакалавр подавляющую часть своего времени загружен традиционным обучением и обречён играть лишь одну роль-исполнителя, а это не правильно, он сам должен быть генератором своих идей, узнавать что-то новое, искать новые формы и технологии в работе с детьми, учиться взаимодействовать, приобретая педагогическое мастерство, работать на опережение.

Добровольчество даёт возможность приобрести не только новые знания, умения, навыки, но и очень важный компонент для социализации – это социальный опыт, получить рекомендации для дальнейшего продвижения и карьерного роста. Развитие лидерских качеств уже идёт не только на уровне университета, но и на уровне города, края и государства в целом, потому что со временем добровольцы начинают реализовывать свои авторские социальные проекты, которые решают разный спектр проблем и меняют наше общество к лучшему [2, с. 12].

Итак, для достижения первого уровня результатов особое значение имеет взаимодействие студента со своими преподавателями как значимыми для него носителями положительного социального знания и повседневного опыта.

Однако знание человеком общественных норм и ценностей не является гарантией того, что человек готов им добровольно следовать в различных обстоятельствах жизни, то есть ценит их. Итак, второй уровень воспитательных результатов – получение студентами опыта переживания и позитивного отношения к базовым ценностям жизни, к социальной реальности в целом.

Таким образом, третий уровень воспитательных результатов – получение студентами опыта самостоятельной проектной деятельности. Для достижения данного уровня результатов особое значение имеет взаимодействие студентов за пределами ВУЗа. Достижение трех уровней результатов увеличивает вероятность появления самостоятельной проектной деятельности.

Если внимательно проанализировать вышесказанное, то можно заметить, что каждому уровню воспитательных результатов соответствует своя образовательная форма (точнее – тип образовательной формы, то есть ряд содержательно и структурно близких форм). Первый уровень результатов, может быть, достигнут в формах, устроенных по принципу «педагог – ребенок», второй уровень – в формах, описываемых формулой «педагог – ребенок – детская среда (коллектив)», третий уровень – в формах, устроенных по принципу «педагог – ребенок – детская среда (коллектив) – общественная среда (социальные субъекты)».

Отсюда следует, что невозможно достигнуть результата второго и тем более третьего уровня формами, соответствующими первому уровню результатов. В то же время, в формах, нацеленных на результат высшего уровня, достижимы и результаты предшествующего уровня. Однако важно понимать: форсирование результатов и форм не обеспечивает повышение качества и эффективности деятельности. Педагог, надёжно не владеющий формами деятельности для достижения результатов первого уровня, не может действенно

выйти на результаты и формы второго и, тем более, третьего уровня. Он может это сделать только имитационно.

Для изучения гражданской активности бакалавров в 2017 году было проведено 3 методики, в форме анкет, и диагностики для изучения уровня сформированности гражданской идентичности, патриотических чувств личности. Были проведены методики в Армавирском государственном педагогическом университете (Социально - психологический факультет), такие как «Акт добровольцев», «Кто Я?», «Незаконченный тезис».

Для изучения гражданской активности бакалавров в 2017 году было проведено 3 методики с промежутком в 6 месяцев в форме анкет и диагностики для изучения уровня сформированности гражданской идентичности, патриотических чувств личности. Были проведены методики в Армавирском государственном педагогическом университете (Социально - психологический факультет), такие как «Акт добровольцев», «Кто Я?», «Незаконченный тезис» (Таблица №1).

Применяемые задания:

Задание №1. «Акт добровольцев» по методики Л.В. Байбородова (адаптированная) с целью изучения активности и мотивов участия студентов в жизнедеятельности учреждения образования.

Задание №2 «Кто Я?» по методики Куна (адаптированная) для определения самооценки.

Задание №3. «Незаконченный тезис» по методики Л.В. Баайбородова (адаптированная) с целью изучения позитивного или негативного отношения по общекультурным и общероссийским принципам.

Полученные результаты зафиксированы в таблице №1

Ф.И.О	**Задание №1.** «Акт добро-вольцев»	**Задание №1.** «Акт добро-вольцев»	**Задание №2.** «Кто Я?»	**Задание №2.** «Кто Я?»	**Задание №3.** «Незакон-ченный тезис»	**Задание №3.** «Незакон-ченный тезис»
Гришина Е.	5	8	8	11	10	20
Кирюшина И.	3	5	7	11	11	25
Шкурко С.	6	8	8	12	13	20
Каспарова Ю.	3	5	7	10	12	25
Гусева Е.	5	8	7	10	14	20
Заводчикова А.	3	5	8	11	13	25
Герасименко А.	5	8	10	13	15	20
Казлова И.	5	5	8	11	12	25
Белова Н.	3	5	8	12	12	25
Гюльназарян А.	5	8	8	10	11	25
Капустина А.	5	5	8	10	13	25
Долгова О.	3	8	7	12	14	25
Баляева С.	3	4	6	11	13	20
Ядыкина У.	5	8	5	12	15	25
Ворончук Т.	3	8	8	12	16	25
Количество баллов	62 балла	98 баллов	113баллов	168баллов	194 баллов	350 баллов
Показатель	низкий	средний	средний	высокий	средний	высокий

Сравнивая определённые промежутки времени, можно судить об изменениях общественной активности и направленности каждого студента. По таблице можно делать выводы об увеличении показателей у студентов, участвующих в добровольческой проектной деятельности.

Выводы. Таким образом, чтобы поменять мировоззрение, повысить ценностные ориентиры, создать активную гражданскую позицию бакалавров, их нужно активно вовлекать в добровольческую деятельность, чтобы они могли не только делать существенный вклад, и приносит пользу только людям, но и государству в целом. Быть добровольцем сегодня — это бренд молодёжи! Тем не менее, существует реальная необходимость в принятии закона, который будет регламентировать деятельность волонтерских и добровольческих организаций. Он будет, в том числе, направлен на максимальное привлечение жителей к безвозмездной деятельности. И это решение приведет к тому, что добровольчество охватит не только 40% россиян, но и большее количество граждан.

Добровольческая деятельность обладает колоссальными ресурсами, представляемыми государством и способна стать мощным инструментом в реализации целей и задач социальной политики в местном сообществе, создавать дополнительные условия для повышения ее эффективности не только в крае, но и стране целом.

Литература:

1. Федосова И., Кибальник А. Волонтёрское движение в молодёжной среде: учимся преодолевать проблемы. - LAP Lambert Academic Publishing, 2012. 168 с.

2. Бодренкова Г. П. Системное развитие добровольчества в России: от теории к практике / учебно-методическое пособие. – М.: АНО «СПО СОТИС». – 2013. – 320 с.
3. Мардахаев Л.В. Словарь по социальной педагогике. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 368 с.
4. Хван А.А., Зайцев Ю.А., Кузнецова Ю.А. Стандартизация опросника А. Басса и А. Дарки. / Психологическая диагностика, 2008, № 1 — с. 35-58.

Педагогика

УДК 371.7

кандидат педагогических наук, доцент Стафеева Анастасия Владимировна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
магистрант Дагнер Регина Викторовна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
студент Рода Никита Вячеславович
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

СОЦИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ ВОЕННОГО ПЯТИБОРЬЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема совершенствования предмета «Физическая культура» с целью повышения физической подготовленности молодежи и подготовки к поступлению в высшие военно-учебные заведения и к службе в армии. Разработано содержание военно-прикладной подготовки для учащихся старших классов с применением средств военного пятиборья. В конце эксперимента получено достоверное повышение показателей общей и специальной физической подготовленности, что способствовало профессиональной ориентации и привлечению юношей к занятиям военно-прикладными видами спорта.

Ключевые слова: специально-ориентированное физическое воспитание, прикладная физическая подготовка, юноши старших классов, общая и специальная физическая подготовленность.

Annotation. In the article the problem of improvement of the subject "Physical culture" with the aim of improving the physical fitness of youth and the preparation for entering higher military educational establishments and military service. The content of military-applied training for high school students with the use of military pentathlon. At the end of the experiment, a significant increase in the indicators of General and special physical fitness was obtained, which contributed to the professional orientation and involvement of young men in military-applied sports.

Keywords: specially-oriented physical education, applied physical training, high school boys, General and special physical fitness.

Введение. На сегодняшний момент в системе непрерывного военного образования существует целый ряд учебных заведений довузовского звена Министерства Обороны Российской Федерации, работающих по программе среднего (полного) общего образования с военной направленностью, целью которых является подготовить юношей к поступлению в высшие военно-учебные заведения и к службе в армии. К данным образовательным учреждениям относятся: суворовские, нахимовские военно-морские, военно-музыкальные училища и кадетские корпуса различных видов и родов войск [2; 3].

Необходимыми условиями поступления в военное образовательное учреждение являются: допуск медицинской комиссии по состоянию здоровья, проверка специалистами профессиональной пригодности кандидатов на основе их социально-психологического изучения, психофизиологического обследования, оценки уровня общеобразовательной подготовленности кандидатов; оценки уровня физической подготовленности [1]. Все вышеперечисленные условия говорят о необходимости серьезной подготовки учащейся молодежи к обучению военных образовательных заведениях профессионального образования [4].

Вместе с тем содержание предмета «Физическая культура», средства и методы, которые должны использоваться в процессе изучения данной дисциплины в разделе «Профессионально-прикладная подготовка» является объектом дискуссий. Это обусловлено, на наш взгляд, недостаточным опытом организации военно-прикладной подготовки в школах, и тем фактом, что по последним исследованиям [1; 5 и др.] традиционная система физического воспитания становится все менее эффективной в современных социальных условиях.

Таким образом, актуальным является совершенствование предмета «Физическая культура» с целью повышения физической подготовленности молодежи и подготовки к поступлению высшие военно-учебные заведения и к службе в армии.

Целью исследования явилось разработка и экспериментальное обоснование эффективности содержания социально-ориентированного физического воспитания в общеобразовательной школе на основе использования средств военного пятиборья.

В качестве рабочей гипотезы предполагалось, что разработанное экспериментальное содержание социально-ориентированного физического воспитания в общеобразовательной школе с применением средств военного пятиборья позволит повысить уровень общей и специальной физической подготовленности учащихся старших классов и подготовить их к поступлению к службе в вооруженных силах РФ и поступлению в высшие военные учебные заведения.

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи исследования:

1. На основе анализа литературных источников выявить особенности содержания уроков физической культуры на старшей ступени полного среднего образования на базовом уровне с применением средств комплексных многоборий.
2. Разработать содержание военно-прикладной подготовки для учащихся старших классов с применением средств военного пятиборья.

3. Экспериментально обосновать эффективность содержания обосновать эффективность содержания социально-ориентированного физического воспитания для учащихся старших классов на основе использования средств военного пятиборья и его влияние на показатели общей и специальной физической подготовленности юношей.

Изложение основного материала статьи. Для решения задач исследования были использованы следующие методы исследования: анализ и обобщение данных научно-методической литературы, педагогическое тестирование, педагогический эксперимент, математико-статистические методы.

Педагогический эксперимент проводился с целью проверки эффективности содержания военно-прикладной подготовки юношей старших классов на уроках физической культуры. Результаты теоретического исследования и позволили предположить, что его реализация будет способствовать повышению общей и специальной физической подготовленности и на этом основании повышению качества и эффективности учебно-воспитательного процесса в целом.

Эксперимент проводился в естественных условиях в течение (2017/2018 уч.г.). Исследования были проведены на юношах 16-17 лет, отнесенных по состоянию здоровья к основной медицинской группе на базе МОУ СОШ № МБОУ СШ № 19 с УИОП г.Заволжье. Для экспериментальной группы было разработано содержание, предполагающее использование тренировочных средств военного пятиборья в учебно-воспитательном процессе по физической культуре. Планирование учебно-воспитательного процесса по физической культуре учащихся старших классов осуществлялось на основе примерной программы по физической культуре (2011 г.) для средней (полной) общеобразовательной школы, сориентированной на более полную и качественную подготовку учащихся к собственно соревновательной деятельности и поступлению в профессиональные образовательные учреждения, в которых требуется высокий уровень физической подготовленности [4].

В недельном цикле уроки различной направленности были представлены в следующей последовательности: в первой и третьей четвертях - первым планировался урок образовательно-тренировочной направленности из раздела «Физическое совершенствование с физкультурно-оздоровительной направленностью» (в 11 классе – атлетические единоборства), затем урок образовательно-познавательной или образовательно-обучающей направленности, далее два урока образовательно-тренировочной направленности из раздела «Спортивное совершенствование с элементами прикладной физической подготовки» (военное пятиборье); во второй и четвертой четвертях – все уроки планировались образовательно-тренировочной направленности, первый из раздела «Физическое совершенствование с физкультурно-оздоровительной направленностью» (в 11 классе – атлетические единоборства), затем три урока из раздела «Спортивное совершенствование с элементами прикладной физической подготовки» (военное пятиборье) (табл. 1).

Распределение времени по разделам программы представлено в таблице 1.

Таблица 1

Распределение времени по разделам программы для учащихся 11 классов

Разделы программы	Кол-во часов	XI класс
I. Физкультурно-оздоровительная деятельность	76	38
1.1. Знания о физкультурно-оздоровительной деятельности	6	3
1.2. Способы физкультурно-оздоровительной деятельности	6	3
1.3. Физическое совершенствование с оздоровительной направленностью - *Атлетическая гимнастика* - *Атлетические единоборства*	64	32 16 16
II. Спортивная деятельность с элементами прикладной физической подготовки	180	90
2.1. Знания о спортивной деятельности с элементами прикладной физической подготовки	4	2
2.3. Способы спортивной деятельности с элементами прикладной физической подготовки	4	2
2.2. Спортивное совершенствование с элементами прикладной физической подготовки *Военно-прикладное многоборье:* - кроссовая подготовка; - метание гранаты (на дальность и точность попадания); - преодоление общевойсковой полосы препятствий; - плавательная подготовка; - пулевая стрельба	172	86
III. Введение профессиональную деятельность	16	8
3.1. Знания о физической культуре в аспекте профессиональной деятельности	6	3
3.2. Практико-ориентированная подготовка	10	5
3.3. Физическая подготовка (совершенствование техники тестовых упражнений)*	28 *	14 *
Итого часов:	136	136

В разделе «Знания о спортивной деятельности с элементами прикладной физической подготовки» давались представления о прикладной физической подготовке, ее связи со спортивной деятельностью, раскрывалось содержание и особенности тренировочной и соревновательной деятельности в избранном виде спорта.

На весь период обучения, на данный раздел программы отводилось 3 часа. Теоретические уроки были запланированы на следующие темы: общие представления о прикладной физической подготовке, характеристика военного пятиборья как вида спорта, особенности тренировочной деятельности многоборцев, особенности соревновательной деятельности многоборцев.

В одиннадцатом классе урок № 18 был посвящен дальнейшей характеристике видов, входящих в состав военного пятиборья (плавание, кроссовый бег); на уроке № 26 раскрывались особенности тренировочной деятельности многоборцев; урок № 34 отводился изучению программы соревнований, регламента соревнований, правил соревнований по военному пятиборью.

Учебно-методические уроки раздела «Способы спортивной деятельности с элементами прикладной физической подготовки» в количестве 4 часов направлены на формирование у старшеклассников практических умений, необходимых для организации и проведения самостоятельных тренировочных занятий по избранному виду спорта (военному пятиборью). Таким образом, урочные формы учебных занятий физической культурой в классах оборонно-спортивного профиля приобретают статус самостоятельных, так как учащимся предоставляется определенная самостоятельность в планировании и структурировании занятий, выборе состава упражнений и дозировании нагрузки, контроле за функциональным состоянием организма и результативностью тренировочного процесса.

В видовую форму занятий «Спортивное совершенствование с элементами прикладной физической подготовки» в соответствии военной направленностью были включены физические упражнения и двигательные действия из военного пятиборья. Содержание этого раздела ориентировано на достижение качественной и разносторонней физической подготовленности учащихся, формирование общих и военно-прикладных навыков, необходимых для успешной сдачи вступительных экзаменов по физической подготовке и дальнейшего обучения в профессиональных образовательных учреждениях силового характера.

На этот раздел программы нами было запланировано 78 часов в год. Из них 34 часа отводилось легкоатлетической подготовке, 34 часа было отдано плавательной подготовке и 10 часов – стрелковой подготовке.

Легкоатлетическая подготовка включала в себя кроссовую подготовку, а также предусматривала формирование двигательных умений и навыков, развитие физических качеств, необходимых при преодолении общевойсковой полосы препятствий и метании гранаты на дальность и точность попадания.

Подраздел «Плавательная подготовка» был направлен на обучение спортивным и прикладным способам плавания, формирование прикладных навыков в нырянии в длину и глубину, осуществлении транспортировки пострадавшего и др.

Занятия по стрелковой подготовке предусматривали обучение технике стрельбы из малокалиберной винтовки.

Количество уроков, отведенных на тот или иной подраздел, в десятом и одиннадцатом классах было одинаковым, разнилось только содержание изучаемого материала. Практические занятия по легкоатлетической подготовке и плавательной подготовке планировались в каждой учебной четверти на протяжении двух лет обучения, причем занятия по плаванию ставились в недельном цикле последними. Занятия по пулевой стрельбе планировались во второй и четвертой четвертях. Такое распределение уроков образовательно-тренировочной направленности раздела «Спортивное совершенствование с элементами прикладной физической подготовки» позволяло осуществлять многоборную подготовку юношей, а также соблюсти принцип цикличности нагрузки и обеспечить необходимый тренировочный эффект.

Стрелковый спорт является одним из основных военно-прикладных видов и занимает ведущее место в общей системе подготовки молодежи к службе в Вооруженных Силах. Стрелковая подготовка в классах оборонно-спортивного профиля была представлена практическими занятиями, направленными на приобретение навыков в стрельбе из малокалиберного оружия.

Во второй четверти на данный раздел программы было запланировано 7 уроков. В содержание уроков входило: на первом (вводном) уроке (урок № 38) особо внимание уделялось изучению техники безопасности при работе с огнестрельным оружием, а также изучалось устройство малокалиберной винтовки (устройство и принцип работы частей и механизмов); на последующих занятиях (уроки № 42, 46, 50, 54, 58, 62) учащимися осваивалась техника стрельбы лежа с упора (изготовка, порядок заряжания и разряжения оружия, удержание оружия, прицеливание, спуск курка). В четвертой четверти стрелковой подготовке отводилось 8 уроков (уроки № 76, 78, 82, 86, 92, 94, 97, 98). Учащиеся осваивали технику стрельбы лежа с руки с применением ремня (изготовку, действия по удержанию оружия, прицеливание, спуск курка).

На всех занятия по стрелковой подготовке помимо формирования навыков стрельбы из малокалиберного оружия у учащихся происходило развитие статической выносливости, за счет длительного лежания в положении изготовки к стрельбе.

Результаты исследования. Физическая подготовленность является результатом физической подготовки, целенаправленно организованного педагогического процесса по развитию физических качеств, приобретению физических умений и навыков [5].

В течение эксперимента нами проводилась фиксация и оценка динамики уровня развития следующих физических качеств: скоростной выносливости (бег 100 м), скоростно-силовых способностей ног (прыжок в длину с места толчком с двух ног), общей выносливости (бег 3000 м), силовых способностей плечевого пояса (подтягивание на высокой перекладине), координационных способностей (челночный бег 10х10 м), скоростно-силовых способностей плечевого пояса (метание гранаты 700 гр.) и специальной выносливости (преодоление общевойсковой полосы препятствий). Кроме этого анализировалась динамика показателей скоростной выносливости в тесте «Плавание 100 м вольным стилем».

Анализ итоговых результатов педагогического эксперимента показал, что под влиянием экспериментального содержания по физической культуре, основанной на применении военного пятиборья в качестве основного средства физического воспитания, произошли существенные изменения в большинстве показателях физической подготовленности юношей экспериментального класса (табл. 2).

Таблица 2

Достоверность различий показателей физической подготовленности юношей контрольной и экспериментальной групп в течение педагогического эксперимента

Исследуемые показатели		Начало эксперимента сентябрь 2017 г.		Конец эксперимента май 2018 г.	
		M±m	Достоверность различий	M±m	Достоверность различий
Бег 100 м, с	ЭГ	14,48±0,21	t=0,11; p>0,05	13,76±0,16	t=1,03; p>0,05
	КГ	14,52±0,19		13,99±0,15	
Бег 3000 м, с	ЭГ	832,38±11,71	t=0,91; p>0,05	739,85±7,90	t=3,27; p<0,001
	КГ	816,24±13,18		781,09±9,83	
Подтягивание, кол-во раз	ЭГ	10,60±0,63	t=0,82; p>0,05	14,45±0,58	t=2,83; p<0,05
	КГ	9,80±0,74		12,10±0,59	
Прыжок в длину с места, см	ЭГ	216,16±2,49	t=0,70; p>0,05	226,77±2,13	t=2,31; p<0,05
	КГ	213,94±1,92		220,56±1,64	
Челночный бег 10х10 м, с	ЭГ	28,04±0,61	t=0,62; p>0,05	26,31±0,20	t=1,35; p>0,05
	КГ	28,59±0,62		26,73±0,23	
Наклон в перед из положения сед на полу	ЭГ	29,53±0,95	t=1,36; p>0,05	38,04±0,47	t=2,11; p<0,05
	КГ	31,39±0,98		36,07±0,81	

В показателях специальной (военно-прикладной) физической подготовленности юношей контрольной и экспериментальной групп нами также обнаружены достоверные различия в исследуемых показателях.

В тесте «Преодоление общевойсковой полосы препятствий», характеризующем уровень развития специальной выносливости межгрупповые различия в конце эксперимента стали носить достоверный характер. К концу педагогического исследования учащиеся экспериментальной группы в данном контрольном упражнении показали результат 149,1±1,9 с, юноши контрольной группы - 157,1±2,1с (t=2,32; p<0,05).

Время преодоления общевойсковой полосы препятствий среднегрупповой показатель в данном тесте, носящем ярко выраженный военно-прикладной характер, в течение эксперимента в экспериментальной группе снизился на 20,34 с (11,49%) с 157,1±2,7до 149,1±1,9 с, в контрольной группе – на 2,21 с (7,63%) с 159,2±3,0±3,00 до 157,1±2,1с.

При этом необходимо отметить, что к концу эксперимента представители экспериментальной группы продемонстрировали результат, который превосходил результат в контрольной группе в среднем на 7,35 с. Темпы прироста в развитии данного качества в экспериментальной группе составили 3,98%, в контрольной группе – 3,19%.

В конце эксперимента юноши экспериментальной группы статистически достоверно превосходили свих сверстников из контрольной группы в показателях скоростно-силовых способностей плечевого пояса. Результат в метании гранаты к концу эксперимента в экспериментальной группе составил 38,04±0,47 м, в контрольной группе - 36,07±0,81 м (t=2,11; p<0,05). Темпы прироста уровня развития данного качества составили в экспериментальной группе 25,19%, в контрольной группе – 13,87%. Огромное влияние на результат в любых видах метания, в том числе и на результат в метании гранаты, оказывает техника выполнения этого двигательного действия. На протяжении эксперимента в экспериментальном оборонно-спортивном классе огромное внимание уделялось постановки техники метаний. Были подобраны специальные подводящие и развивающие упражнения, помимо метаний на дальность, также выполнялись метания на точность попадания, что способствовало развитию не только скоростно-силовых способностей, но и способностей к дифференцированию мышечных усилий.

Анализ динамики показателей развития скоростной выносливости в тесте «Плавание 100 м вольным стилем» свидетельствовал о значительном повышении уровня плавательной подготовленности юношей экспериментального класса. В 11-м классе результат в данном тесте в среднем по группе улучшился на 22,46 с. с 136,05±3,63 с. до 113,59±2,77 с., темпы прироста составили 17,99%.

Выводы. Таким образом, разработанное и апробированное в рамках уроков физической культуры учащихся экспериментального класса экспериментальное содержание физического воспитания на основе военного пятиборья позволило достигнуть достоверного повышения показателей общей и специальной физической подготовленности учащихся.

Сравнительный анализ результатов юношей в экспериментальной группе в контрольных упражнениях в конце эксперимента и результатов контрольных нормативов в высшие военные учебные заведения свидетельствуют о том, что средние показатели физической подготовленности соответствуют представленным нормативам.

Разработанное содержание военно-прикладной подготовки в учебно-воспитательном процессе по физической культуре школьников старших классов также способствовало профессиональной ориентации и привлечению их к занятиям военно-прикладными видами спорта, так как именно военно-прикладной характер данных видов спота позволяет развивать профессионально важные качества, необходимые военнослужащим для успешного прохождения военной службы в определенном виде, роде войск Вооруженных сил, а также способствует воспитанию таких качеств как решительность, целеустремленность, настойчивость, смелость и др.

Литература:
1. Гришина А.В., Волкова Е.В. Структура субъектности подростков с разным уровнем игровой компьютерной зависимости // Вестник Мининского университета. 2018. Том 6. №1. URL: http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/755 (Дата обращения 7.11.2018)
2. Жукова Т.А. Довузовская профильная подготовка учащихся спортивно-педагогических классов: Дис. ... канд. пед. наук. Улан-Удэ. 2005. 167 с.
3. Калядин О.С. Формирование военно-прикладных навыков у старшеклассников к службе в Российской Армии: Дис. … к.п.н. Санкт-Петербург. 2006. 180 с.
4. Лаврентьев В.А. Военно-спортивное многоборье как средство повышения физической и спортивной подготовленности обучающихся в суворовских военных училищах: автореферат дис. … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург. 2005. 19 с.
5. Погудин С.М. Профессиональная ориентация учащихся кадетских и спортивно-военных классов в условиях модернизации образования // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2005. № 5. С. 23-25.
6. Тупкина Г.Г. Формирование профессионального самоопределения старших школьников в процессе профильного обучения: Дис. … кан. пед. наук. Кемерово. 2006. 215 с.

Педагогика

УДК 378.147.88

кандидат педагогических наук, доцент Степанова Людмила Валерьевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск);
кандидат педагогических наук, доцент Колпакова Августина Петровна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск)

КОЛЛЕКТИВНОЕ ТВОРЧЕСКОЕ ДЕЛО КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ

Аннотация. В данной статье рассматривается коллективное творческое дело «Сквер - мемориал Журавли над Ильменем», посвященное 75 - летию Ильменского сражения (1943-2018) и памяти 220 воинов - якутян, погибших 23 февраля 1943 года на озере Ильмень в Старорусском районе Новгородской области. Коллективное творческое дело представлено как средство формирования общекультурных компетенций студентов бакалавров педагогического направления, профиля «История и обществознание» (ПОИО) и «История и право» (ПОИП) исторического факультета, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова». В исследовании определены основные организационные моменты коллективного творческого дела (сроки и место проведения, цель и задачи), при выполнении которых у студентов формируются общекультурные компетенции: способность анализировать основные этапы и закономерности исторического развития для формирования патриотизма и гражданской позиции (ОК-2); способность работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия (ОК-5); способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-6). Кроме того особое внимание уделено ходу коллективного творческого дела и его этапам: предварительной работе групп, коллективному планированию (сбор и подготовка материалов для выступлений студентов, интервью у работников музея, архива, родственников, участвовавших в сражении), коллективной подготовке и проведению самого дела, подведению итогов и выводам. Также в статье приведены основные показатели формирования компетенций в процессе самостоятельной работы бакалавров.
Ключевые слова: общекультурные компетенции, студент, бакалавр, самостоятельная работа, коллективное дело, творчество, обучение, воспитание, развитие, формирование.
Annotation. This article discusses the collective creative work "square-memorial Cranes over Ilmen", dedicated to the 75th anniversary of the Ilmen battle (1943-2018) and the memory of 220 soldiers - Yakut, who died on February 23, 1943 on lake Ilmen in the old Russian district of the Novgorod region. Collective creative work is presented as a means of formation of General cultural competences of students of bachelors of pedagogical direction, profile "History and social science" (SPE) and "History and law" (SPE) of the faculty of history, "North-Eastern Federal University named after M. K. Ammosov". The study identified the main organizational aspects of collective creative work (timing and venue, purpose and objectives), in the performance of which students are formed General cultural competence: the ability to analyze the main stages and patterns of historical development for the formation of patriotism and citizenship (OK-2); the ability to work in a team, tolerant to perceive social, cultural and personal differences (OK-5); the ability to self-organization and self-education (OK-6). In addition, special attention is paid to the course of collective creative work and its stages: preliminary work of groups, collective planning (collection and preparation of materials for students ' performances, interviews with Museum staff, archives, relatives who participated in the battle), collective preparation and conduct of the case, summing up and conclusions. The article also presents the main indicators of the formation of competencies in the process of independent work of bachelors.
Keywords: general cultural competences, student, bachelor, independent work, collective work, creativity, education, upbringing, development, formation.

Введение. На современном этапе развития высшего образования, первостепенное значение имеет формирование общекультурных компетенций студентов-бакалавров. Формирование данных компетенций, прежде всего, осуществляется при изучении и освоении определенных базовых дисциплин, обязательных дисциплин вариативной части и дисциплин по выбору. Кроме этого при применении знаний на практике, при выполнении научно-исследовательских и самостоятельных работ. Проблема формирования компетенций рассматривается в исследованиях таких авторов как Джолдошева А.Б., Зайцева В.П., Гаджиев Э.Э., Mayr-HartingH., Toffler E., Козыревой О. А., посредством активных и интерактивные методов, методов воспитательной и самостоятельной работы [1; 2; 3; 4; 5; 6].

Согласно ФГОС ВО, в процессе обучения бакалавры готовятся к педагогической деятельности, в результате которой должны освоить: использование технологий, соответствующих возрастным особенностям обучающихся и отражающих специфику предметной области; осуществление профессионального самообразования и личностного роста. Заданные для студентов бакалавров общекультурные компетенции, прежде всего, нацелены на определенные воспитательные задачи. Бакалавры исторического факультета, будущие учителя истории, должны обладать: способностью анализировать основные этапы и закономерности исторического развития для формирования патриотизма и гражданской позиции (ОК-2); способностью работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия (ОК-5); способностью к самоорганизации и самообразованию (ОК-6) [7, С. 10].

Формулировка цели статьи. Каждому модулю учебных планов образовательных программ соответствуют наиболее подходящие средства для формирования заданных компетенций. Для формирования данных общекультурных компетенций мы предлагаем использование коллективного творческого дела (КТД) в процессе выполнения самостоятельной работы студентов, вовлекая их в различные виды деятельности: познавательную, коммуникативную и практико-ориентированную, на основе изучения истории Ильменьского сражения воинов-якутян. Для этого нами выявлено соответствие сущностной характеристики КТД для формирования заданных компетенций; определены основные виды КТД для данной СРС; проведена работа по формированию общекультурных компетенций студентов-бакалавров. Мы предполагаем, что разнообразные КТД могут стать эффективным средством, если: студенты включаются в воспитательный процесс; цели дел увлекательны и имеют историческое значение; при выборе дел учитываются мотивы их участия. В связи с этим впервые в самостоятельной работе студентов выбрана данная тема.

Изложение основного материала статьи. Благодаря специфике теории коллективных творческих дел Иванова И.П. возможно достижение рассматриваемой цели [8]. В ходе КТД каждый студент должен ставить перед собой определенные цели и осознанное выполнение педагогических задач, понимать искомый результат той или иной деятельности. В статье Авонесян И.Д. «Педагогическая концепция И.П. Иванова как система, объединяющая людей» сказано, что: «определяя сущность воспитательной системы И.П. Иванов отмечал, что одно из главных условий его эффективности это соответствие целям и задачам воспитания тех отношений, которые складываются и развиваются между воспитателями и воспитанниками [9].

На основе традиций КТД возможна эффективная организация совместной деятельности старшекурсников и первокурсников, при выполнении самостоятельной работы. Участвуя в общем творчестве, планировании действий по выполнению поставленных задач и анализе результатов развиваются умения соответствующие заданным компетенциям. Например, анализировать свою деятельность, работать в коллективе, быть терпеливыми, уметь самоорганизовываться. Здесь мы рассматриваем деятельность студентов педагогического направления, профиля «История и обществознание» (ПОИО) и «История и право» (ПОИП), в основном совмещающую в себе два вида КТД: общественно-политические и организаторские. Первое из которых, нацелено на самих студентов на воспитание их гражданственности (9 мая, День Республики Саха, проект «Лыжный десант», акция «Хоту уолаттара»). А второе направлено на формирование умения учить учиться, способности научить будущих учеников саморефлексии и воспринимать применяемые к ним дифференцированные подходы.

На примере самостоятельной работы студентов «Сквер - мемориал Журавли над Ильменем», посвященного 75 - летию Ильменьского сражения (1943 г.) и памяти 220 воинов - якутян, погибших 23 февраля 1943 года на озере Ильмень в Старорусском районе Новгородской области рассмотрим формирование компетенций [10;11;12]. Нами разделены дела на подготовку и задачи, утверждены критические сроки выполнения этих задач и ответственных за них. А также определены пять организационных моментов КТД:

I. Сроки проведения: с 18 января по 23 февраля.

II. Место проведения: Сквер-мемориал Журавли над Ильменем (г. Якутск, ул. Ильменская 59, Республики Саха. С этой улицы в 1941 году ушли на фронт воины-якутяне (тогда она называлась улица Сайсарская).

III. Цель: Организовать и провести мероприятие, формирующее компетенции.

IV. Задачи: Углубить знания об историческом событии второй мировой войны (1941-1945) о Ильменском сражении 220 воинов - якутян, погибших на озере Ильмень. Ознакомить с историей создания «Сквера-мемориала Журавли над Ильменем». Научить работать с первоисточниками, анализировать исторические документы. Научить работать в сотворчестве, созидательной деятельности. Воспитать патриотические чувства, организовать сотрудничество студентов и преподавателя. Развивать в студентах исследовательскую, творческую и познавательную деятельность. Развивать рефлексивные возможности студентов.

V. Ход коллективно-творческого дела. Две группы студентов ПОИО, ПОИП исторического факультета делятся на шесть подгрупп по пять человек.

Этап 1. Предварительная работа групп студентов-бакалавров (18 января).

Этап 2. Коллективное планирование: сбора и подготовки материалов для выступлений студентов; интервью у работников музея, архива, у родственников, участвовавших в этом сражении. Посещение музея Боевой славы г. Якутска (ул., Бестужева –Марлинского 5). Просмотр художественного фильма «Журавли над Ильменем» - фильм, снятый в 2005 году, посвященный подвигу воинов – якутян (производство «Сахафильм», режиссёр Никита Аржаков, сценарий Егора Неймохова). Просмотр документального фильма «Живые голоса войны» (5 серия посвящена гибели 19-ой лыжной бригады воинов –якутян на озере Ильмень). Работа с историческим очерком Петрова Д.Д. Критические сроки: 18 января - 25 января. Ответственные: Маппыров Тимир, Коппехова Айталыына, Муннурова Кэтириис.

Этап 3. Коллективная подготовка. Просмотр фильма, посещение музея, национального архива, встречи. Подготовка сообщения для выступления о журналисте-историке, профессоре Петрове Дмитрии Дмитриевиче (кратко рассказать биографическую справку и о работе над очерками, поездках с исторической целью в Новгородскую область) о его документальном очерке «Якутяне в боях на озере Ильмень», «Якутская АССР в годы ВОВ Советского союза (1941-1945)//Очерки по истории Якутии советского периода. Критические сроки: 25 января - 1 февраля. Ответственные: Таммахтыров Дьулустаан, Эппиэтова Сандаара, Сибигэстииров Кундэл.

Обговорить, как будет оформлено стендовое выступление каждого участника. Критические сроки: 1

февраля-15 февраля. Ответственные: Чорду Дьууран, Быакалыров Ньуур, Тураанова Дьулустаана.

Для эмоционального погружения в те героические события разучить и спеть песню «Журавли» на слова Расула Гамзатова, музыку Марка Френкеля.

Оформление места проведения дела. Подготовка Сквера к проведению КТД (расчистка территории от снега, мусора, установка техники для выступления).

Критические сроки: 15 февраля - 23 февраля. Ответственные: Моккуров Айал, Хоппосов Мичил, Хантаров Сандал.

Согласование с участниками и приглашенными, от которых будет зависеть проведение дела. Критические сроки: 15 февраля-23 января. Ответственные: Хатыстыров Кундул, Онноева Сайаана, Ойбоонова Сайиина.

Этап 4. Проведение КТД 23 февраля. Организация прессы: фото, видео, статьи. Ответственные: Бэттэхов Ньургун, Кулумнуур Аман, Анды Сандаар. Рефлексия после КТД (эссе, сочинения, сочинения - рассуждения, стихи, выпуск стенгазеты, написания статей и очерков).

Этап 5. Коллективное подведение итогов. Письменный опрос - анкета, включающая первичные вопросы – задачи на раздумье: что у нас получилось и что не получилось? почему? что не удалось реализовать и почему? Устное обсуждение на созыве. Разработка рекомендации по проведению классного часа на данную тематику.

Этап 6. Выводы и суждения преподавателя, общие предложения участников.

Выводы. Примеры эффективного применения КТД «Сквер-мемориал Журавли над Ильменем» в процессе самостоятельной работы для формирования заданной компетенции, представлены в таблице.

Таблица

Показатели формирования компетенции в процессе СРС:
КТД «Сквер-мемориал Журавли над Ильменем»

1	2
Этапы	Показатели формирования компетенции
Первый	Инициативность актива студентов в организации самостоятельной работы и активность вовлечения в работу остальных бакалавров.
Второй	Углубление знаний об историческом событии второй мировой войны (1941-1945) - Ильменском сражении. Стопроцентное посещение студентами Национального архива и музея Боевой Славы и ознакомление с очерками Петрова Д.Д. о воинах – якутах. Развитие навыков работы с первоисточниками и анализа исторических документов. Заинтересованное обсуждение увиденного в фильмах «Журавли над Ильменем», «Живые голоса войны». Наиболее ярким примером работы студентов в Национальном архиве являются находки редких документов тех событий, личных писем воинов-якутов своим семьям, любимым и близким людям. А также личные вещи, которые рассказывают о солдатах советской Армии, изученные студентами в музее Боевой Славы. Пример письма солдата по имени Николай, который не вернулся с этого сражения: «Саллаат суруга. Марфа, суруйар сонун олох ити сэттэ куупулуоту уһуллум сыаналаа. Марфа, эйигиттэн арахсыбытым тухары ыал олорор дьиэтин коро иликпин… барыта землянка, госпиталь. Марфа, быры аймахтарбар привет тиэрт. Марфа уурубун эйигин таптыыбын, мин тапталым олон-сутэн суппэт Олохпунэ сэрии хонуутугар салгынна котуо ... ба5арабын эйиэхэ чэгиэн дуруобуйаны, дьоллоох оло5у. Быраһаай хааллым Колян». Письмо солдата (перевод): «Здравствуй, дорогая, любимая моя Марфа. У меня таких больших новостей нет, вот оправляю семь куплетов песни, оцени, пожалуйста. С тех пор как расстался с тобою Марфа, скитаюсь по землянкам, окопам и госпиталям, не видел тепла домашнего очага. Марфа, передай всем нашим родственникам огромный, солдатский привет. Крепко целую тебя Марфа, моя любовь к тебе никогда не умрет…и если я останусь на поле брани навсегда, то помни, что любовь моя к тебе полетит на крыльях верности…Прощай, твой Колян. (Текст самой песни, который прилагался к письму, не был передан в архив). 15.02.43. Полевая почта 37-681 «И» [13].
Третий	Своевременная подготовка докладов студентов по представленным материалам и заданиям
Четвертый	Проведение мероприятия 23 февраля 2018 г. «Сквер-мемориал Журавли над Ильменем». Студентами подготовлены эссе, сочинения - рассуждения, стихи, стенгазета и статьи. Особое значение придали очерки о безымянных воинах. Приводим пример наиболее удавшейся рефлексии бакалавра Хоппосова Мичил, группы ПОИО в виде стихотворения, которое выражает восхищение подвигом и одновременно скорбь по воинам: Ильмень ойдуун дуо? Ол уоттаах, эдэр тыыннаах уолаттары? Ол тууну … эмискэ эстибит бомба тыаһын. Эдэр сурэх тохтуурун тон муустуу хайдарын… Боролуу улуйар буулдьа суурэрин. Ытык Ильмень, ойдуугун дуо саха боотурдара. Ийэ сирдэрин комускуур эр санааларын! Уолаттар олохторун тыына манна быстыбыта…
Пятый	1)Стопроцентное участие студентов в обсуждении мероприятия. 2)Рекомендации по проведению классного часа-исследования «Журавли над Ильменем» в виде следующего сценария: *Цели задачи*: ознакомиться с героическим подвигом в боях на озере Ильмень (1943 г.) в годы Великой Отечественной Войны; воспитать чувство гордости за советский народ в годы тяжелых испытаний для нашей Родины; сформировать на примере подвига советских солдат патриотические чувства, сострадание, научить ученической рефлексии; развить самостоятельное деятельностное участие школьников в поиске и сборе материалов, о

	вкладе воинов-якутов в Победу в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг. *Наглядность*: слайды, на доске карта района озера Ильмень, кадры из художественного фильма «Журавли над Ильменем», бумажные белые журавли, натянутые на ниточке над доской. Фонохрестоматия: звучит песня на слова Расула Гамзатова «Журавли» в исполнении Марка Бернеса. Ожидаемый результат. После проведенного классного часа – исследования «Журавли над Ильменем» проводится ученическая рефлексия (самоанализ). Учащиеся должны написать реферат, сочинить стихи, выпустить стенгазету, оказать реальную помощь ветеранам тыла, а также собрать материал для школьного музея, продолжить работу в музеях школы, улуса и др. Вести самостоятельно дальнейшую поисковую работу по сбору материала о забытых участниках войны из якутских улусов. Прочитать художественную литературу о войне, документальную литературу доктора исторических наук Петрова Д.Д. «Якутяне в боях на озере Ильмень» (г. Якутск, издательство «Бичик», 2005 г.). План: Вступительное слово учителя, целевая установка, объяснение классного часа - исследования, в конце классного часа ответить на проблемные вопросы: Почему классный час назван «Журавли над Ильменем»? Почему гитлеровцы Старую Руссу называли "маленьким Берлином»? Какие чувства вызвали отважные лыжники из Якутии? Из каких сел якутских улусов участвовали солдаты в этом неравном бою? Чьи имена Вы можете назвать? Можно ли о их жизни написать реферат? Книгу? Подумайте, как можно в дальнейшем исследовать жизнь участников Ильменского сражения? Как можно увековечить имена этих славных солдат - лыжников из 19-ой отдельной лыжной бригады? Выступления учащихся: Мобилизация. Задачи 19-й отдельной лыжной бригады. Бой. Погибшие. Операция по глубокому обходу с берега озера. Взвод (название местности боя). Наступление на Балагиж. Заключение. Использованная литература.
Шестой	Принятие решения о продолжении работы.

Таким образом, в данной СРС наблюдаются элементы разных видов КТД, которые её обогащают. Самостоятельная работа средствами КТД по формированию общекультурных компетенций студентов-бакалавров, основанная на креативной деятельности: изучении исторических событий в процессе занимательной поисковой работы; просмотра художественных и документальных фильмов как динамичной формы восприятия изучаемой темы и решения задач самой КТД доказывает нашу гипотезу. Мотивированность в самообразовании и самовоспитании студентов ПОИО и ПОИП проявилась в представленных выше показателях. Проведенная работа показала своё воспитывающее назначение: воспитание гражданина России, патриота малой Родины, знающего и любящего свой улус, его традиции, памятники природы, истории, культуры и желающего принять активное участие в его развитии. Коллективное творческое дело, как сфера педагогического изобретательства, в котором сотрудничают преподаватели и студенты-бакалавры – это эффективное средство формирования общекультурных компетенций студентов.

Литература:

1. Джолдошева А.Б. Организация самостоятельной работы студентов как средство формирования профессиональных компетенций // Приоритетные направления развития науки и образования: материалы XI Междунар. Науч.-практ. Конф. (Чебоксары, 27 ноября 2016 Г.).В 2 т. Т.1. / редколл.: О.Н. Широков и др – Чебокскары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. - №4 (11). – С. 115-119.
2. Гаджиев Э.Э. Активные методы обучения как средство формирования общекультурных компетенций у студентов // Молодой ученый. — 2014. — №20. — С. 563-568. — URL https://moluch.ru/archive/79/14172/ (дата обращения: 09.03.2018).
3. Зайцева В.П. Интерактивные технологии как средство формирования профессиональных компетенций будущего учителя // Вестник Чувашского государственного педагогического университета имени И.Я Яковлева. – 2016. – №2 (90). - С. 131-137. КиберЛенинка: https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye-tehnologii-kak-sredstvo-formirovaniya-professionalnyh-kompetentsiy-buduschego-uchitelya (дата обращения: 28.03.2016).
4. Mayr-HartingH. “Oxford Tutorials”. Paper presented at the Tutorial Education: History, Pedagogy, and Evolution conference. Lawrence University, 2007. URL: http://individualizedlearning.org/conference/tutorials/2007/mayr-harting.shtml (дата обращения: 03.09.10).
5. Future shock / Toffler E.; lane. from English. - M.: LLC "Publishing ACT", 2002. - 557 [3] p. (Philosophy). S. 449.
6. Козырева О. А., Зорина Д. М., Юркова Я. А., Рамазанова К. А., Шмелев И. С. Возможности педагогики сотрудничества в формировании культуры самостоятельной работы студента-педагога [Текст] // Актуальные задачи педагогики: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Чита, июнь 2012 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2012. — С. 8-11. — URL https://moluch.ru/conf/ped/archive/59/2435/ (дата обращения: 17.11.2018).
7. Об утверждении ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01. Педагогическое образование (уровень бакалавриата). Приказ МОиН РФ № 1426. 2015-12-04. М., 2015. С. 10.
8. Иванов И.П. Созидание: теория и методика воспитания / И.П. Иванов. Обществ. орг. «Педагогика соц творчества». - СПб.: Аверс, 2003. 504 с.
9. Авонесян И.Д. Педагогическая концепция И.П. Иванова как система, объединяющая людей//Российский гуманитарный журнал. 2014. №2, том 3. - С. 63-72.
10. "Лыжный десант" на Ильмене [Электронный ресурс]. http://culture.natm.ru/lyzhnyy-desant-na-ilmene.html. (дата обращения: 08.05. 2010).
11. Ильменьская трагедия Прачев М.С. http://dnevniki.ykt.ru/Прачев/397859?fromC=true. (дата обращения: 20.02. 2009).
12. Петров Д.Д. Якутия: Во имя Великой победы (1941 – 1945гг.). Составитель К.К. Корякин. Якутск, «Бичик», 2005. 58 с.
13. Национальный Архив РС (Я), Ф.113.50 ед.хр., 1938-1996, 59 фотографий.

УДК 37.017
преподаватель кафедры тактики Страбыкин Андрей Григорьевич
Новосибирское высшее военное командное училище (г. Новосибирск)

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПРОТИВОРЕЧИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ КУРСАНТОВ В ПРАКТИКЕ ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье анализируются некоторые проблемы развития профессиональной ответственности курсантов военного вуза, а также рассматривается направление изыскания дополнительных возможностей развития профессиональной ответственности курсантов младших курсов на основе самостоятельной подготовки. Способом решения задачи развития профессиональной ответственности курсантов младших курсов предложен метод прослеживания влияния вносимых изменений в изучаемом педагогическом процессе. Предложены формы и методы организации самостоятельной подготовки, не требующие внесения дополнительного содержания в образовательный процесс военного вуза.

Ключевые слова: профессиональная ответственность курсантов, самостоятельная подготовка, диагностическое исследование.

Annotation. The article analyzes some problems of the development of professional responsibility of cadets of a military college, and also considers the direction of finding additional opportunities for the development of professional responsibility of junior cadets on the basis of independent training. A method for solving the problem of developing the professional responsibility of junior cadets is proposed a method of tracking the impact of changes in the pedagogical process under study. The forms and methods of organizing self-training that do not require additional content in the educational process of a military university are proposed.

Keywords: professional liability insurance for students, self-study, the diagnostic study.

Введение. Проблема развития профессиональной ответственности курсантов военного вуза наиболее отчетливо проявляет себя на младших (1, 2) курсах обучения, когда организация образовательного процесса более всего противоречит закономерностям развития этого качества: тотальный контроль – принципу самостоятельности, статус военнослужащего срочной службы – необходимости в специальной ответственной деятельности, дисциплинарная практика – сознательному ответственному отношению к учебной и военно-профессиональной деятельности. Одновременно с этим, как этап обучения в военном вузе, младшие курсы характеризуются наилучшим восприятием воспитательных воздействий, повышенным интересом к предмету, содержанию и представителям профессии.

Изложение основного материала статьи. В поиске дополнительных возможностей развития профессиональной ответственности курсантов младших курсов, перспективным является обращение к самостоятельной подготовке как особому виду учебной деятельности курсантов, не только благоприятному для решения сложных воспитательных задач, но и полностью отвечающему принципам развития профессиональной ответственности в образовательных процессах. Организация и технологическое обеспечение самостоятельной подготовки курсантов младших курсов по дисциплинам профессионального блока в этой связи представляется отдельной, актуальной стороной проблемы развития профессиональной ответственности офицера в профессиональном военном образовании.

Способом решения задачи развития профессиональной ответственности курсантов младших курсов предложен формирующий эксперимент – «…метод прослеживания влияния вносимых изменений в изучаемом педагогическом процессе. Формирующий эксперимент позволяет не только регистрировать выявляемые факты, но и через создание специальных ситуаций раскрывать закономерности, механизмы, динамику, тенденции развития, становления личности, определять возможности оптимизации данного процесса» [1].

Формирующий эксперимент был проведен в период с 2014 по 2017 гг. на базе Новосибирского ВВКУ, где ранее выполнялось диагностическое исследование процессов развития профессиональной ответственности курсантов.

Первая ступень – апробация отдельных форм и методов самостоятельной подготовки, в течение 2014 г.

Вторая ступень – применение технологического обеспечения самостоятельной подготовки в практике обучения, по дисциплинам профессионального блока курсантов экспериментальной группы с 2015 по 2017 г.

Третья ступень – сравнительное исследование процессов развития профессиональной ответственности курсантов контрольной и экспериментальной групп, проверка, анализ, обработка результатов и синтез выводов. Третья ступень выполнялась в 2016–2017 гг.

На разных ступенях формирующего эксперимента в нем приняли участие 245 человек: пилотные исследования-55чел., экспериментальная группа-87 чел., контрольная группа-85 чел.

Работа по апробации отдельных форм и методов самостоятельной подготовки основывалась на условиях образовательного процесса военного вуза, когда предлагаемый педагогический инструмент мог пройти апробацию в том случае, если он:

- позволяет решать задачи, для которых разрабатывался;
- не требует внесения дополнительного содержания в перегруженный образовательный процесс;
- не изменяет существенно нагрузку преподавателя, реализующего педагогический инструмент;
- не создает рисков потери общей эффективности обучения и воспитания курсантов;
- удовлетворяет познавательные интересы курсантов.

Учитывая преобразования, которые должны были произойти в формирующем эксперименте, предварительно проходили апробацию те формы и методы организации самостоятельной подготовки курсантов младших курсов военного вуза, которые ранее не применялись и для образовательного процесса НВВКУ являются новыми: дополнения в учебно-профессиональные задачи и моделируемые профессиональные ситуации.

При апробации дополнений в учебно-профессиональные задачи мы добивались осмысления курсантами феномена профессиональной ответственности офицера в боевой обстановке, а также развития когнитивного компонента профессиональной ответственности до уровня, когда ответственность является рассчитанным и осознанным профессиональным состоянием, проявлением профессиональной компетентности специалиста.

В новой постановке экспериментальные задачи, кроме прежних требований, предполагали:

- выбор курсантами и обсуждение не одного, а нескольких вариантов профессионального решения;
- аргументацию курсантами своего выбора через моделирование последствий с учетом главных критериев: эффективность выполнения задачи, сохранность личного состава, поддержка соседних подразделений, сбережение вооружения и военной техники, угрозы и риски для мирного населения;
- моделирование зоны ответственности командира и пределов принятия им профессионального решения;
- потенциальные действия по устранению возможных негативных последствий.

Основную работу курсанты проводили на самостоятельной подготовке преимущественно перед семинарскими и практическими занятиями под руководством диссертанта, командира подразделения или ведущего преподавателя, а обсуждение профессионального выбора и ответственности командира проводилось в учебное время.

Воспитательное воздействие на развитие эмоционально-волевого и нравственно-этического компонентов профессиональной ответственности достигалось максимальной реалистичностью условий задачи, постановкой курсанта «на место» командира, действующего в реальной обстановке, использованием исторических аналогий и боевого опыта.

Апробация такого метода, как дополнения в учебно-профессиональные задачи выполнялась в трех учебных дисциплинах: «Общая тактика», «Управление подразделениями в мирное время», «Общевоинские уставы Вооруженных Сил Российской Федерации». В пилотных исследованиях апробированы 16 учебно-профессиональных задач: «Общая тактика» – 9, «Управление подразделениями в мирное время» – 4, «Общевоинские уставы Вооруженных сил Российской Федерации» – 3 с дополнительными условиями, а затем, используя их в качестве образца, ко второй основной части формирующего эксперимента были подготовлены еще 42 задачи: Общая тактика» – 13, «Управление подразделениями в мирное время» – 17, «Общевоинские уставы Вооруженных сил Российской Федерации» – 12.

Критериями оценки служила потенциальная способность учебно-профессиональной задачи в ее новой, экспериментальной постановке актуализировать внутренне переживаемые курсантом диалектические противоречия развития профессиональной ответственности. Оценка выставлялась после каждого занятия по 10-балльной шкале, где 0 баллов – неспособность осуществить решение задачи актуализировать противоречие, а 10 баллов, напротив, – задача обладает большим потенциалом в актуализации противоречия.

Можно констатировать, что по всем четырем критериям дополнения в учебно-профессиональные задачи оценены преподавателями выше 5 баллов (среднее значение по шкале). В большей степени задачи в экспериментальной постановке поддерживали противоречие, развивающее когнитивный компонент. Наиболее успешной оказалась практика дополнений в учебно-профессиональные задачи дисциплины «Общая тактика». Данные представлены на (Рис. 1).

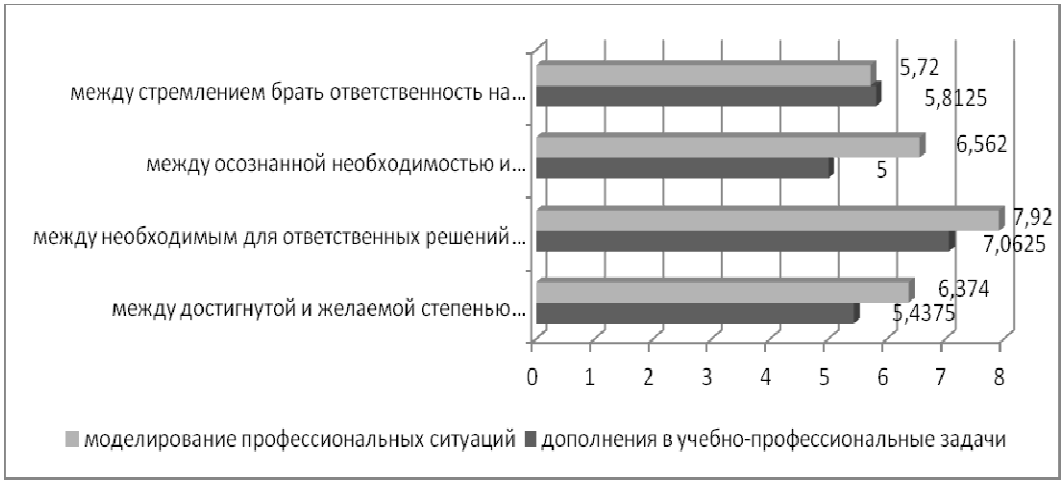


Рисунок 1 Оценки влияния апробируемых форм самостоятельной подготовки на противоречия развития профессиональной ответственности

Моделируемые профессиональные ситуации, в отличие от предыдущих форм самостоятельной подготовки, сосредотачивали педагогические усилия не столько на овладении новыми знаниями, сколько на эмоциональном переживании ситуаций неоднозначного выбора, когда различные решения «взвешивались» с точки зрения нравственных норм и ценностей офицерского корпуса Российской Федерации. В пилотных исследованиях прошли апробацию три вида профессиональных ситуаций, для каждой их которых определялись собственные задания:

- анализ командирского решения из реального опыта военно-профессиональной деятельности (индивидуальная самостоятельная работа курсанта);
- разработка профессиональных кейсов с ситуациями неоднозначного выбора, которые пополняли фонд практических заданий и оценочных средств учебных дисциплин (работа в малых группах);
- групповое обсуждение ситуаций.

Успешная апробация моделируемых профессиональных ситуаций состоялась после их представления педагогическому коллективу на трех открытых занятиях по учебным дисциплинам:

- общая тактика (9 заданий, ситуации первого вида);
- управление подразделениями в мирное время (9 заданий, ситуации второго вида);
- общевоинские уставы Вооруженных сил Российской Федерации (8 заданий, ситуации третьего вида).

В конце каждого занятия, на котором решались экспериментальные учебно-профессиональные задачи или моделировались (воспроизводились из опыта) ситуации профессионального выбора, мы предлагали ответить на несколько вопросов:

1. Вызвала ли задача (элемент задания) познавательный интерес?
2. Удалось ли Вам «поставить» себя на место командира, принимающего решение в реальной ситуации военно-профессиональной деятельности?
3. Изменилось ли в результате Ваше личное отношение к профессиональной ответственности офицера?
4. Полностью ли Вы готовы уверенно действовать в реальной аналогичной ситуации?
5. Усиливает ли задача (элемент задания) стремление развивать в себе качества, необходимые будущему офицеру?

Предложенные вопросы, по сути, представляли собой рефлексивное задание, которое активно применялось и далее, на второй экспериментальной ступени. Ответ на вопрос мы считали положительным, если на него положительно ответили более половины членов группы. В процессе апробации основные результаты обратной связи можно считать успешными:

- наличие познавательного интереса зафиксировано более чем в 90% случаев (38 заданий из 42). В 100% случаев интерес курсантов к заданию возникал там, где использовался исторический и современный военно-профессиональный опыт;
- 69% оцениваемых элементов (29 заданий из 42), по мнению респондентов, сформулированы таким образом, что обучаемый переживает реальную ситуацию и способен поставить себя на место командира, принимающего ответственное решение. Те задания (ситуации), которые не получили положительного результата, переформулированы или заменялись;
- почти все задания (95,2%, 40 из 42) «подтолкнули» курсантов к осмыслению ответственности как атрибута военной службы;
- в 32 заданиях (76,2%) у курсантов возникали сомнения в своей профессиональной готовности, а такие сомнения можно считать признаком внутреннего переживания противоречия;
- эта же группа заданий в той или иной степени мотивировала курсантов к самостоятельному развитию.

Результаты апробации, выраженные в двух видах оценки: со стороны экспертного сообщества, а также со стороны самих обучающихся позволяют считать ее успешной и перейти к реализации следующей, основной, ступени формирующего эксперимента.

Содержание и результаты формирующего эксперимента можно представить по этапам развития профессиональной ответственности курсантов.

На этапе организации и адаптации основной задачей эксперимента мы считали актуализацию противоречия между осознанной необходимостью и готовностью курсанта решать ответственные задачи военно-профессиональной деятельности.

Потребности развития профессиональной ответственности на этапе организации и адаптации, как показал формирующий эксперимент, заключаются:

- в разъяснении смысла норм и правил организации самостоятельной подготовки. В отличие от обычного научения, в экспериментальной практике осваивалась не только сама норма, правило, организационный подход, но и их происхождение, причины появления и влияние на эффективность учебной деятельности;
- в переживании сознательного, обусловленного личной необходимостью, а не внешним требованием, ограничения, хотя бы в рамках самостоятельной подготовки;
- в постепенном снижении объективной необходимости контроля за самостоятельной работой курсанта. Для реализации данных потребностей на каждом занятии самостоятельной подготовки ставились и достигались воспитательные цели.

Первая группа воспитательных целей заключалась в актуализации значения учебного содержания в общем процессе профессиональной подготовки курсанта, с которым ведется работа на конкретном занятии.

Вторая группа воспитательных целей заключалась в пропаганде моральных норм профессиональной ответственности офицера и переводе их в нравственный план личности.

Третья группа воспитательных задач связана с культивированием ответственного отношения курсантов к учебной и военно-профессиональной деятельности, а также к своему профессиональному развитию.

На этапе адаптации и организации мы начали применять такие формы развития профессиональной ответственности, как дополнения в учебно-профессиональные задачи и моделирования ситуаций профессионального выбора (охарактеризованы нами выше), а также ответственные поручения во время самостоятельной подготовки. Однако они еще носили эпизодический характер и составляют основу следующего этапа развития профессиональной ответственности.

На *этапе внешнего развития* мы были сосредоточены на том, чтобы обеспечить внутреннее переживание двух ключевых диалектических противоречий:

- между тем уровнем профессиональных знаний, умений и навыков, которыми овладел курсант, и тем уровнем, который ему необходим для решения сложных и ответственных задач военно-профессиональной деятельности согласно должностному предназначению;
- между достигнутой и желаемой степенью идентификации с офицерским корпусом Вооруженных сил Российской Федерации.

Эффективное обучение и воспитание курсантов, таким образом, является одним из условий развития профессиональной ответственности курсантов, внешним по отношению к эксперименту.

Одним внешним условием (на этапе внешнего развития и далее) остается эффективная воспитательная работа военного вуза, обеспечивающая стремление идентифицировать себя с офицерским корпусом Вооруженных сил Российской Федерации. Сущность и содержание воспитательной работы, «запускающей» механизмы идентификации, достаточно часто становятся предметом педагогических исследований последнего десятилетия. Они, в частности, полно описаны в работах И.А. Алехина [1], А.В. Барабанщикова [2], Э.Х. Карсанова [3], А.С. Копайгородского [4], В.Л. Разгонова [5] и др.

Эксперимент показал, что в самостоятельной подготовке на данном этапе важна не только мотивация групповой и личностной идентификации курсанта младшего курса, собственное значение имеет самооценка курсанта на основе рефлексии, осознание им степени своего «приближения» к собирательному образу офицера Вооруженных сил Российской Федерации в личном и профессиональном развитии.

Однако наиболее эффективными, как показал эксперимент, являются три вида ответственных поручений:

- по подготовке и проведению занятий;

- по организации самостоятельной подготовки;
- по управлению групповой учебной работой (в малых группах на самостоятельной подготовке).

Основные результаты этапа можно выразить в следующих обобщениях.

Во-первых, изменилась результативность самостоятельной подготовки по дисциплинам профессионального блока.

Во-вторых, в сознании курсантов профессиональная ответственность прочно связана с образом офицера Вооруженных сил Российской Федерации как условие «вхождения» в офицерский корпус.

В-третьих, у большинства курсантов сформирована уверенность, что усложнение профессиональных задач офицера обязательно ведет к повышению «градуса ответственности», а следовательно, для ответственного отношения необходимы прочные профессиональные знания, умения и навыки, которые можно и необходимо развивать в процессе самостоятельной подготовки.

Достижение этих результатов создает предпосылки для развития профессиональной ответственности и находит свое подтверждение на следующем этапе развития профессиональной ответственности курсантов.

Этап саморазвития профессиональной ответственности курсантов младших курсов в самостоятельной подготовке по дисциплинам профессионального блока сохранял содержание и организационные формы педагогического взаимодействия, но основные усилия были сосредоточены на актуализации диалектического противоречия между стремлением брать ответственность на себя и возможностью проявить ответственное отношение.

В процессе эксперимента, на самоподготовке по дисциплинам профессионального блока мы стремились специально создавать условия для проявления ответственного отношения курсантов к учебной и военно-профессиональной деятельности, к своему профессиональному развитию за счет:

- увеличения ответственных поручений на самоподготовку. К концу 2-го курса обучения ответственные поручения из единичных случаев становились обязательной практикой организации самостоятельной подготовки в целом, а не только по дисциплинам, объединенным экспериментом;
- усиления самостоятельности курсантов, курсантских подразделений при одновременном снижении внешнего контроля;
- организации личного участия курсантов в планировании собственного образовательного процесса. Поскольку такие формы развития профессиональной ответственности мы еще не описывали, остановимся на них подробнее.

В конце этапа саморазвития, по наблюдениям и оценкам командиров и преподавателей, мы добились мотивированного участия курсантов в развитии профессиональной ответственности и значительного снижения необходимости во внешнем контроле, что подтверждают результаты, полученные на заключительной ступени формирующего эксперимента – сравнительном исследовании.

Выводы: Исходя из вышеизложенного установлено, что апробируемые формы: позволяют решать задачи развития ответственности; не требуют внесения дополнительного содержания в образовательный процесс; не изменяют существенно нагрузку преподавателя, не создают рисков потери общей эффективности обучения и воспитания курсантов; удовлетворяют познавательные интересы курсантов, что способствует развитию профессиональной ответственности.

Литература:

1. Алехин И.А. Теория и практика воспитания военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации. М.: Военный университет, 2003: 377.
2. Барабанщиков А. В. Актуальные проблемы педагогики и психологии высшей военной школы. М.: ВПА им В. И. Ленина, 1980: 280.
3. Карсанов Э. Х. Военно-профессиональное воспитание будущих офицеров внутренних войск МВД России :моногр. СПб.: Астерион, 2013.
4. Копайгородский А. С. Совершенствование воинского воспитания курсантов высших военно-учебных заведений Министерства обороны Российской Федерации: дис. ... канд.пед. наук: 13.00.08. М., 2013: 245
5. Разгонов В.Л. Ценностные ориентиры профессионального воспитания курсантов в учебно-воспитательном процессе военного вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Барнаул, 2016: 23.

Педагогика

УДК 378.14.015.62

специалист по учебно-методической работе Султанова Айгуль Явдатовна
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Набережночелнинский институт (филиал) (г. Набережные Челны)

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. В статье анализируется аспект об этнокультурной подготовке специалистов и с учетом этнокультурных целей и ценностей образовательной системы использование современных подходов формирования этнокультурной компетенции студентов вуза. В ней рассматриваются педагогические подходы, которые представляют собой научно обоснованный выбор характера взаимодействия в образовательном процессе, осуществляемый в целях максимального развития учащейся молодежи. В статье выделены и рассмотрены культурологический (этнокультурное образование с точки зрения этнокультурного развития студентов и формирования их гуманитарной культуры), аксиологический (организация образовательного процесса с точки зрения общечеловеческих ценностей) и компетентностный (формирование компетентной личности в этнокультурном аспекте) подходы, предполагающие развитие таких важных аспектов разносторонней личности, как социальный, культурный, эстетический, эмоциональный, прогностический, прагматический и рефлексивный.

Ключевые слова: культурология, аксиология, компетентность, компетенция, этнокультурная компетенция, этнокультурное образование, культура, этнокультура, профессиональная подготовка, студенты вуза.

Annotation. The article analyzes the aspect of the ethno-cultural training and taking into account the ethnic and cultural goals and values of the educational system to use modern approaches of formation of ethnocultural competence of the university students. The article deals with pedagogical approaches that are science-based selection of character interaction in the educational process carried out in order to maximize the development of young students. The article highlighted and discussed the cultural approach (ethnic and cultural education from the perspective of ethno-cultural development of students and the formation of their humanitarian culture), the axiological approach (the organization of the educational process in terms of human values) and the competence approach (the formation of a competent person in the ethno-cultural aspect). The article reveals the possibilities of development of such important aspects versatile personality as social, cultural, aesthetic, emotional, prognostic, pragmatic and reflective.
Keywords: cultural studies, axiology, competenceethno-cultural competence, ethno-cultural education, culture, ethnic culture, professional training, high school students.

Введение. В новых социально-экономических условиях в системе подготовки специалистов начинают применяться подходы, которые ориентированы на этнокультурный контекст, что можно считать специфической особенностью современного отечественного образования, где ее методологическая часть детерминируется необходимостью этнокультурологического содержания. Этим объясняется актуальность этнокультурной подготовки специалистов, способствующая совершенствованию функционирования и развития образовательной системы с учетом этнокультурных целей и ценностей. С этим, в частности, связаны современные подходы формирования этнокультурной компетенции студентов вуза, которые могут быть направлены на профильный и общекультурный уровень подготовки студентов с тем, чтобы позволить им грамотно выстраивать иерархию этнокультурных ценностей и в целом воспринимать культуру как целостное явление. Это связано еще и с тем, что в современном обществе индивид с его индивидуальными особенностями и устремлениями является важнейшей ценностью; и понимание этого становится ключевым в такой сфере, как образование. Исходя из этого, мы предприняли исследование наиболее продуктивных педагогических подходов формирования этнокультурной компетенции студентов вуза, отвечающих потребностям современных образовательных реалий.

Формулировка цели статьи: анализ аспекта об этнокультурной подготовке специалистов с учетом этнокультурных целей и ценностей образовательной системы. Выделение и рассмотрение педагогических подходов культурологический (этнокультурное образование с точки зрения этнокультурного развития студентов и формирования их гуманитарной культуры), аксиологический (организация образовательного процесса с точки зрения общечеловеческих ценностей) и компетентностный (формирование компетентной личности в этнокультурном аспекте).

Изложение основного материала статьи: Как известно, педагогические подходы представляют собой научно обоснованный выбор характера взаимодействия в образовательном процессе, который осуществляется в целях максимального развития личности [17]. Как показало исследование, для формирования этнокультурной компетенции студентов вузов педагогической практике используются различные педагогические подходы, которые ориентируются на развитие условий самореализации личности в тех или иных видах деятельности, а также на предметное обеспечение собственно развивающей образовательной среды. К этим подходам, в частности, мы бы отнесли такие, как: культурологический, аксиологический и компетентностный подходы.

Начнем мы с **культорологического подхода**, поскольку он может оказывать большое влияние на этнокультурное развитие студентов и формирование их гуманитарной культуры. Отсюда, задача преподавателей заключается в приобщении студентов к культурному потоку реальной действительности. При этом, культурологический подход обеспечивает объективную связь молодого человека с культурой своего этноса как системой ценностей; а это способствует его развитию как человека культуры и становлению его как этнокультурной личности. Таким образом, мы можем сказать, что культурологический подход активизирует приобщение студента к общечеловеческой культуре.

Об этом в свое время писал Л.Н. Гумилев, считавший, что культурологический подход позволяет рассматривать само этнокультурное образование с точки зрения концепции этногенеза, где выделяется возможность изучения этнической культуры индивида, развития этносов как человеческих общностей, а также человеческой цивилизации в целом [7]. Таким образом, рассматривая человека и этносы в разных этно-национальных культурных системах (т.е. на разных ступенях развития отдельного народа), мы акцентируем внимание на том, что формирование этнокультурной компетенции студентов на основе культурологического подхода дает возможность увязать его с вузовской подготовкой, тем самым, вводя студентов одновременно и в контекст культуры своего этноса, и в общечеловеческую культуру. Об этом размышляют и исследователи Н.Б. Крылова, Е.Н. Шиянов, Н.Е. Щуркова, которые считают, что личностное развитие студента, а значит, перевод его из пассивного объекта в активного субъекта часто происходит под воздействием культуры в процессе его социокультурного творчества; исходя, при этом, из культурных традиций этноса и его лучших достижений в области национальной культуры [14, 21, 22].

Более того, культурологический подход позволяет рассматривать учебные предметы в вузе (на его общекультурном пространстве) и как совокупность элементов культуры, являющиеся определенными регуляторами образовательного процесса и качества развития личности студента. Так, исследователь Е.В. Бондаревская утверждает, что культурологический подход подпитывает образование теми или иными культурными смыслами, наделяя его сутью культурного процесса, который принимает черты культуросообразной образовательной среды, где все компоненты служат человеку, проявляющего свою индивидуальность и способность к культурному саморазвитию, в частности, в контексте этнокультурных ценностей [4]. Таким образом, культурологический подход можно рассматривать как обучение в рамках культуры, где, например, формирование этнокультурной компетенции студентов вуза опирается на самую сущность культуры и ее ценности. При этом, выделяется и собственно ценностное значение образования, что исследователь Т.А. Писарева распределяет на следующие компоненты: 1) государственная ценность образования (она заключается в моральном, интеллектуальном, научном, техническом и культурном потенциале данного общества); 2) общественная ценность образования (она определяется образованием профессиональных и конкурентоспособных специалистов, умеющих решать любые социально значимые задачи в данных исторических условиях); 3) личностная ценность образования (она заключается в

осознанном проявлении человеком его разнообразных познавательных потребностей, его мотивации к реализации своего потенциала [16].

Исходя из этого, с учетом формирования этнокультурной компетенции студентов вуза, культурологический подход осуществляет следующую свою методологическую функцию:

- наполняет культурологической составляющей содержание традиционных учебных дисциплин, которые часто в силу своей специфики бывают ограничены рамками стандартов образования;
- наполняет дисциплины естественно-научного цикла общекультурной тематикой и ценностями конкретной этнической культуры;
- формирует, расширяет и укрепляет междисциплинарные связи в общем образовательном процессе;
- способствует появлению новых дисциплин этнокультурного и в целом гуманитарного цикла.

Отсюда, реализация культурологического подхода в процессе формирования этнокультурной компетенции студентов вуза может привести к следующим показателям:

- формирование образовательных циклов в рамках национальной и этнической культуры;
- поворот этнокультурного процесса к каждому студенту как центру воспитательного процесса вуза, создавая максимальные благоприятные условия для развития способностей молодого человека с учетом этнокультурного осознания им окружающей жизни;
- наполнение содержания образовательного процесса потребностями и проблемами современного студента, отсюда - организация образовательного процесса в вузе как целостной системы совместной продуктивной деятельности преподавателей и студентов;
- культивирование индивидуальности и самобытности личности студента в контексте развития его этнокультурной компетенции;
- постоянное повышение профессионального педагогического мастерства иэтнокультурной компетентности преподавателей.

Отсюда, этнокультурное образование в вузе должно быть ориентировано на развитие студентов как субъектов конкретного эпоса, способных к своей культурной идентификации в условиях современной цивилизации. В связи с этим, необходимо решать следующую комплексную задачу в контексте таких аспектов, как: 1) поликультурный аспект – приобщение студентов к общечеловеческим культурным ценностям; 2) этнокультурный аспект – формирование личности в направлении повышения ее культуры с учетом этнического самосознания; 3) межкультурный аспект – формирование личности, уважающей и принимающей культуры других народов. А для этого необходим следующий подход - **аксиологический**, который и позволяет организовывать образовательный процесс с точки зрения общечеловеческих ценностей; и в основе его должно лежать утверждение ценности личности студента и в этом контексте ценности обучения, образования и воспитания в целом.

Как считают отечественные исследователи, **аксиологический подход** рассматривает ценностные ориентации в качестве нравственного ресурса самоактуализации индивида в тех или иных видах его деятельности [1, 5, 10, 12]. При этом, данный подход, используемый в формировании этнокультурной компетенции студентов вуза, включает ориентацию молодых людей и на национальные ценности, несущие в себе как ценности коммуникативного характера (межэтническое, межкультурное общение); как ценности организующего характера (этническое и культурное самоопределение); как ценности мотивирующего характера (стремление к самореализации в поликультурной среде). Таким образом, аксиологический подход должен тесно увязывать теорию и практику формирования этнокультурной компетенции студентов вуза, где ценности конкретного студента неотделимы от образовательных ценностей, в которых интерес к самим этнокультурным ценностям и обусловлен процессом гуманизации образовательного процесса. И здесь очень важно отметить, что этническая культура личности – это всегда сложное образование, поскольку оно складывается из эмоционального, интеллектуального, ценностного и далее деятельностного компонентов, которые должны быть, при этом, скреплены устойчивым этническим самосознанием, диктующим определенные правила поведения, детерминируемые нормами этикета, характерными для данного этноса. Этим и обуславливается использование аксиологическогоподхода, поскольку важнейшей задачей этнокультурного образованияявляется формирование общечеловеческих ценностей; а если говорить о формировании этнокультурной компетенции, то и об этнической идентификации личности. Отсюда, ориентируя студентов на общечеловеческие ценности через этническую культуру, мы рассматриваем аксиологический подходкак важнейший компонент процесса обучения, где сегодня овладение профессиональными знаниями осуществляется, так или иначе, через преломление общей и национальной культуры.

В этой связи, аксиологический подход способствует формированию нравственных качеств молодых людей на основе приобщения их к этнической культуре, что условно протекает в следующей последовательности: а) студенты вначале приобретают ценностные знания, отражающие принятые в современном обществе отношения к людям, самим себе, окружающему миру; б) затем следует формирование ценностных ориентаций, что происходит параллельно с приобретением этнокультурных знаний; в) далее развиваются ценностные отношения к основным требованиям этнической культуры; г) в ходе организации соответствующей деятельности этнокультурной направленности у студентов формируются чувство толерантности и уважения к другим культурам.

Отсюда, формирование этнокультурной компетенции студентов вуза преподносится во взаимосвязи с отечественной и мировой культурами с целью воспитания интернационального сознания как залога формирования демократических норм межнационального общения. Именно к этому призывали в свое время педагоги-просветители Щ. Марджани, К. Насыри, которые через свою просветительскую деятельность вели к культурным преобразованиям существующей жизни путем освоения народного искусства (поэзии, музыки, живописи) [23, 15]. И сегодня имеется немало исследований, где раскрывается значение национальной культуры в системе образования и воспитания учащейся молодежи. Так, например, в работах отечественных исследователей в качестве этнокультурного воспитания рассматриваются важнейшие элементы татарской национальной культуры (устное народное творчество, музыкальный фольклор, праздники, традиции, обряды и т.д.) [19, 6, 24]. Этим, в частности, обусловлены проблемы, связанные с формированием культуры межнациональных отношений студентов в полиэтническом образовательном пространстве. Сюда мы относим и развитие аксиологической ориентации молодых людей путем обогащения их сознания специфическими ценностями этнических культур; и культурное просвещение студентов с целью расширения их

этнокультурных представлений; и формирование мировоззрения в контексте национальной культуры; и приобщение молодежи к продуктивному межкультурному взаимодействию. Следует отметить, что более эффективно решаются эти проблемы междисциплинарно в рамках различных курсов или специализаций.

Итак, происходящие в настоящее время социально-экономические преобразования в такой многонациональной стране, как Россия, неизбежно ведут к изменениям и в системе высшего образования, где во всех его звеньях приоритетными начинают становиться как общечеловеческие ценности, так и ценности культур различных этносов. А для этого нужны определенные научные знания с возможностью их реализации в соответствующей практической деятельности; т.е. это означает приобретенного опыта не только в репродуктивной, но и творческой деятельности в рамках, например, этнической культуры. А для этого всегда необходима мотивация, в основе которой, так или иначе, лежат ценностные отношения личности к окружающей действительности. К этому мы относим и такое качество, как компетентность, которая определяется развитием специфических особенностей личности, на что, собственно, и направлен **компетентностный подход**, который мы далее и рассмотрим.

Так, компетентностный подход в контексте формирования этнокультурной компетенции студентов вуза предусматривает и формирование компетентной в этнокультурном аспекте личности, которая, являясь результатом соответствующей организации образовательного процесса, должна владеть не только профессиональными и этнокультурными знаниями, но и уметь грамотно использовать эти знания. Однако уровень сформированности этнокультурной компетенции можно оценить только в процессе соответствующей деятельности. Например, студенты в ходе прохождения специализированной практики примеряют на себе роль специалиста конкретной профессии, демонстрируя качества, присущие ей. И на этом этапе можно оценить в определенной степени обладание студентами этнокультурной компетентностью, как, собственно, и другими профессиональными компетенциями с тем, чтобы выявить недостатки илиперспективы в системе организации учебного процесса. Об этом, в частности, рассуждает исследователь Г.К. Селевко, который считает, что ключевым звеном при организации образовательного процесса важно признавать результаты формирования компетенций [17].

Возможности компетентностного подхода, ориентированного на приобретение студентами значимых компетенций рассматриваются сегодня многими отечественными исследователями, которые выделяют в нем следующие значимые элементы:

- сочетание в компетентностном подходе двух базовых понятий – «компетенция» и «компетентность» как взаимосвязанные качества личности, обращенные к определенному кругу предметов и процессов и владение индивидуумом соответствующими компетенциями, включающие его отношение к ним и, собственно, его предмету деятельности [3];
- в целеполагание компетентностного подхода должны входить не результаты получения знаний, умений и навыков, а реальная возможность обучаемого к их применению;
- идеи общего и личностного развития студентов (сформулированные в концепциях развивающего и личностно-ориентированного образования) должны быть отражены в сущности компетентностного подхода [8, 9, 11, 20].

Исходя из этого, этнокультурная компетенция представляет собой совокупность знаний, умений, навыков индивида по отношению к культурным ценностям своего и иных народов, а в этнокультурную компетентность мы включаем его способность применять в процессе профессиональной деятельности имеющиеся у него знания, умения и навыки, отражающие в себе культурный компонент. Все это, в конечном счете, должно способствовать продуктивному межэтническому взаимодействию студентов на этапе их обучения в вузе, где на первый план и должна выходить проблема разработки учебно-методических комплексов таким образом, чтобы преподавание дисциплин заключало в себе культурологический контент. Отсюда, компетентностный подход в качестве основного результата образования определяет способность и готовность выпускников вуза к использованию полученных знаний, умений и навыков для самостоятельного решения проблем, а также способность к самоопределению, культурной самоидентификации и развитию индивидуального подхода к выполнению своих профессиональных обязанностей. Таким образом, компетентностный подход при формировании этнокультурной компетенции подразумевает, прежде всего, не информированность студента, а его умение разрешать проблемы профессионального, культурного и личностного характера [2]. То есть этнокультурная компетенция студента – это тот круг вопросов, в которых он обладает познаниями и опытом, которые затем переходят в его компетентность, определяя и его уровень этнокультурной образованности. В связи с этим, задача преподавателей при организации образовательного процесса должна учитывать межпредметную связь с использованием традиционных форм обучения, инновационных информационных технологий и современных подходов к изучению проблем формирования этнокультурной компетенции обучаемых разного возраста. Все это исследователь Г.М. Королева относит к субъективному параметру деятельности преподавателя в современной социокультурной среде [13]. Например, при определении подходов к формированию этнокультурной компетенции студентов можно использовать обычаи и традиции данного этноса, его устное народное творчество, рукодельные ремесла и художественно-изобразительное искусство. Главное, чтобы студенты не изолировались в предложенных им фрагментах этнокультуры; важно, чтобы овладение навыками и умениями традиционной культуры давало им возможность демонстрировать их в современном социально-культурном процессе. И в этом контексте компетентностный подход помогает развивать у студентов этнокультурные и социально-профессиональные компетенции с точки зрения компетенций взаимодействия и компетенций деятельности.

Так, компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию, предполагают умение проявлять общность с коллективом и окружающими; сотрудничество, толерантность и уважение к другому (включая его национальность, религию, статус и т.д.); умение разрешать, а главное, предотвращать конфликты; способность к социальной мобильности; умение вести устный и письменный диалог; способность чтить и соблюдать традиции, ритуал и этикет другого этноса; и в целом, проявление межкультурной компетенции, решая коммуникативные задачи в ходе иноязычного общения.

Что касается компетенций, относящихся к деятельности, то к ним можно отнести следующие: умение ставить и решать этнокультурные задачи; изыскивать средства и способы осуществления этнокультурной деятельности; умение проектировать и моделировать, прогнозировать и исследовать этнокультурную деятельность, а также проявлять продуктивность в этой деятельности.

Таким образом, поиск эффективных путей этнической ориентации студента приводит к определению сущностной роли системы обучения в вузе, которая и требует разработку и внедрение компетентностного подхода к формированию этнокультурной компетенции студентов.

Выводы. В заключение отметим, что предложенные нами методологические подходы не выступают автономно, а логично дополняют друг друга; и их совокупность наблюдается, прежде всего, в рамках личностно-ориентированной образовательной парадигмы, позволяющей обеспечивать как процесс формирования этнокультурной компетенции студентов, так и качество образования. При этом, данные подходы мы рассматриваем как образовательный ресурс, направленный на такие важные аспекты развития разносторонней личности, как социальный, культурный, эстетический, эмоциональный, прогностический, прагматический и рефлексивный. Тем самым, студенты должны получить возможность сознательно следовать в своей этнокультурной деятельности тому или иному методологическому подходу с целью реализации своих замыслов в рамках формирования этнокультурной компетенции.

Литература:

1. Асмолов А.Г., Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А. О смыслах понятия «толерантность» [Текст] // Век толерантности: Научно-публицистический вестник. - Москва: МГУ, 2001.

2. Белоусова И.Я. Формирование этнокультурной компетентности обучающихся в процессе реализации предметов регионального компонента. URL: http://www.informio.ru/publications/id146

3. Бермус А.Г. Система качества профессионально-педагогического образования / А.Г. Бермус. - Ростов-н/Д: Изд-во Рост.ун-та, 2002.

4. Бондаревская Е.В. Воспитание как возрождение человека культуры // Основные положения концепции воспитания в изменяющихся условиях. - Ростов н/Д.: РГПИ, 1993.

5. Братусь Б.С. Опыт обоснования гуманитарной психологии // Вопросы психологии. 1990. №6

6. Валеева Р.А., Шигапова Э.М. Гуманизация воспитания: интеграция ценностей национальных традиций. - Казань: Изд-во "Отечество", 2012.

7. Гумилёв Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. – М.: «ДИ-КАРТ», 1992.

8. Зимняя, И. А. Компетентностный подход: каково его место в системе подходов к проблемам образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. - 2006. - № 8. - С. 20-26.

9. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к образованию / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. — 2005. — № 4. С. 23–29.

10. Каган, М.С. Философия культуры / М.С. Каган. - СПб.: Феникс, 1999.

11. Каспаржак А.Г. Школа возможностей и возможности школы // Вопросы образования. 2009. № 3

12. Кирьякова А.В. Реализация ценностного подхода в педагогике школы: Монография.– М.: 2000.

13. Королева Г.М. Развитие этнокультурной компетентности педагогов в современной социокультурной среде // Фундаментальные исследования. — 2011. — № 8. — С. 280—283.

14. Крылова Н. Б. Культурология образования. М.: Народное образование, 2000.

15. Насыри К. Избранные произведения. - Казань:Таткнигоиздат, 1977.

16. Писарева Т.А. Общие основы педагогики. Конспект лекций. М.: ЭКСМО, 2008.

17. Селевко Г.К Современные образовательные технологии. — Народное образование, 1998.

18. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: Концепция и технология: Монография [Текст] / В.В. Сериков Волгоград: Перемена. 1994.

19. Харисова Л.А. Педагогический потенциал национальной культуры. Монография / Л.А. Харисова. - Казань: ТАН- ЗАРЯ, 1996.

20. Хуторской, А.В. Современная дидактика: учебник для вузов / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2001.

21. Шиянов Е.Н., Котова И. Б. Развитие личности в обучении: Учеб. пособие для студ. пед. вузов. - М.: Издательский центр «Академия», 1999.

22. Щуркова Н.Е. Новое воспитание. - М., 2000. С. 50-67

23. Юзеев А.Н. Мировоззрение Ш.Марджани и арабо-мусульманская философия. - Казань,1992. - С. 30-31

24. Явгильдина З.М. Использование фольклора в музыкальном образовании. Учеб.пособие для студентов муз. ф-тов. – Казань: Изд-во Казанск. гос. пед. ун-та, 2003.

Педагогика

УДК: 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Сырова Надежда Васильевна
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
обучающийся Коротеева Олеся Дмитриевна
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ИНКЛЮЗИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ГЛУХИХ ДЕТЕЙ

Аннотация. Статья посвящена проблеме инклюзивного дополнительного образования и его роли в социализации глухих детей. Выявлены особенности восприятия глухих детей, определено значение совместных с обычными детьми творческих занятий в системе дополнительного образования. Рассмотрен мастер-класс как наиболее благоприятная форма проведения творческих занятий с глухими детьми.

Ключевые слова: Инклюзия, дополнительное образование, творчество, социализация, психология успеха, мастер-класс.

Annotation. The article is devoted to the problem of inclusive supplementary education and its role in the socialization of deaf children. The features of perception of deaf children are revealed, the significance of joint creative activities with ordinary children in the system of additional education is determined. A master class is considered as the most favorable form of conducting creative activities with deaf children.

Keywords: Inclusion, additional education, creativity, socialization, the psychology of success, master class.

Введение. В сегодняшней политике российского государства дополнительное образование школьников любого возраста признается одной из важнейших сфер социальной политики. На дополнительное образование возлагаются большие надежды. Предполагается, что дополнительное образование даст возможность решить многие вопросы: от психолого-педагогической составляющей до профессиональной ориентации.

В пространство дополнительного образования ребенок вводится родителями чаще всего раньше, чем начнет обучаться основным школьным наукам. Несомненно, что любая сфера дополнительного образования помогает развитию личности ребенка, прививая ему увлеченность, любознательность, самостоятельность, усидчивость и многие другие положительные качества, позволяющие в последствии этой личности не входить в противоречия с интересами общества.

Методологической основой статьи являются теория формирования и развития личности. При проведении исследования использовались анализ научно-теоретического понятия "инклюзия" в системе дополнительного образования.

Изложение основного материала статьи. Одним из важнейших направлений системы дополнительного образования является инклюзивная составляющая, которой в последнее время уделяется особенно много внимания.

Одним из первых ученых в нашей стране к этой проблеме обратился Л.С. Выгодский [4]. Он указывал на необходимость создания такой системы образования, в которой ребенок с отклонениями по здоровью не будет исключаться из общества детей с нормальным развитием. Он подчеркивал, что коррекционные школы замыкают ребенка в узкий круг особого школьного коллектива, создавая замкнутое пространство, где все фокусируется на недостатках ребенка и не дает ему возможности самостоятельно войти в настоящую жизнь.

Инклюзивное образование, к которому школьная система обратилась в последнее время, призвано исправить это положение. К проблеме инклюзивного образования как социальной проблеме в последние десятилетия нашего времени обращались такие ученые как Абрамова И.В [1]., Ахметова Д.З. [3], Голиков Н.А. [5], Орлова Е.В. [7] и др. С позиции недостаточной подготовки педагогов профессионального образования к обучению лиц с ограниченными возможностями рассмотрен этот вопрос Краснопевцевой Т.Ф. [6].

Но так ли все просто, как кажется, на самом деле. Непосредственное включение детей с отклонениями по здоровью в обычный школьный образовательный процесс выявило и положительные и отрицательные стороны этой идеи. На них не будем останавливаться. Обратимся к рассмотрению инклюзии в системе дополнительного образования глухих детей.

Слух - это один из анализаторов, который связан с эфферентными системами. Слух играет важную роль в жизни человека, обеспечивая восприятие окружающей среды через звуковые сигналы. Он неразрывно связан с речью. Если есть нарушения слуха, то будут и проблемы с речью, а значит появятся проблемы с человеческим общением. Полное отсутствие или недоразвитость речи может привести к снижению познавательных процессов, словесно-логического мышления человека. Глубокое нарушение слуха является барьером для социальной адаптации таких детей, так как их совместная деятельность с нормально слышащими детьми и взрослыми ограничена.

Эта проблема сопутствует всей истории человечества. Глухие люди разного возраста жили и воспитывались в семьях, где им прививались навыки самообслуживания. Вместе с этим происходило и овладение каким-либо ремеслом, а при наличии способностей одного из видов искусств, таких как: живопись, скульптура. В России впервые специализированное обучение начало осуществляться в 1806г. в Павловском училище для глухих детей. Первым, кто выдвинул собственную теоретическую основу русской системы обучения глухих, стал А.Н. Радищев в своём философском трактате «О человеке, его смертности и бессмертии».

В основе психического развития глухих детей, лежат те же закономерности, что и у обычных детей. Однако имеются некоторые особенности, которые обусловлены и первичным дефектом, и вторичными нарушениями. Сложности в восприятии словесной речи ведут к неполному осознанию внешнего мира, вызывают пониженное интеллектуальное развитие и заметные затруднения в обучении. Иногда таких детей окружающие воспринимают как умственно неполноценных. В специальных школах пытаются исправить дефекты психического развития, используя сохранные анализаторы, применяемые глухими детьми для изучения существующей вокруг нас действительности. Отличительной чертой является то, что в большей степени у глухих детей преобладает наглядно-зрительное познание окружающей среды над словесно-логическим. Чтение книг, правописание, рисование, различные виды прикладного творчества формируют словесно-речевую конструкцию глухого ребенка. Он находит иные способы общения и выражения своих мыслей с помощью предметов, действий, рисунков, обращается к вынужденной форме общения , основанной на системе жестов, каждый из которых имеет свое значение, а в последнее время на помощь таким детям пришли различные гаджеты. Сохранные анализаторы, прежде всего зрение, позволяет развивать познавательную деятельность, развивая ощущения, восприятие, внимание, память, воображение, мышление. Восприятие представляет собой целостный образ пространства из предметов и явлений. На основе восприятия складывается процесс познания. Доказано, что глухие дети в связи потери одного из анализаторов - слуха, уделяют особую роль зрению. Эта функция у глухих детей развита не хуже, чем у слышащих, а иногда и лучше, т.к. они способны замечать такие детали вокруг себя , на которые не обращает внимания слышащий ребенок. Подобное проявляется в первую очередь в рисовании, когда рисунки глухих детей имеют большую степень явных деталей и мелких элементов, нежели рисунки слышащих сверстников. Визуальное восприятие побуждает ребенка исследовать все, что его окружает, тем самым получая общее представление о его среде. Для глухих детей кроме зрительных ощущений, не менее важную роль играют так же осязание и движение. Используя эти преимущества глухих детей, можно успешно развивать их личностный потенциал в системе инклюзивного дополнительного образования.

Главная идея инклюзивного дополнительного образования заключается в том, чтобы создать такие пространственные, коммуникативные, эмоциональные условия взаимодействия участников процесса, имеющих различные образовательные потребности и возможности, чтобы *все* могли *почувствовать* общность интересов, возможность совместной деятельности, приводящей к общему успеху. В противном случае все участники будут находиться в одном образовательном пространстве, но не вместе. То есть

основную цель дополнительного инклюзивного образования можно сформулировать так: в условиях единого социокультурного пространства - формирование социокультурной общности детей.

Социокультурную общность детей, имеющих различия в возрасте, в здоровье, в уровне интеллекта, можно создать на основе единого творческого процесса, позволяющего освоить язык общения без слов, когда становится все понятным с одного взгляда, с одного жеста, с одной улыбки. Тогда формируются общие культурные ценности, общая картина мира. В основе инклюзивного образования заложены принципы, описанные многими учеными. Все они основываются на самой важной основополагающей идее - ценности *любой* человеческой личности. Понимание ценности человеческой личности необходимо воспитывать в каждом ребенке еще в детстве, и совместная деятельность здоровых детей и детей с ограниченными возможностями по здоровью должна способствовать достижению этой идеи.

Реализация принципов инклюзивного образования выявляется во всех направлениях дополнительного образования глухих детей, но в большей степени - в творческом направлении.

Практические наблюдения и теоретические обоснования многих ученых свидетельствуют о том, что различные виды искусства: живопись, скульптура, музыка, танец, театр и др., пробуждая творческую жизненную энергию человека, обладают колоссальными возможностями педагогической и психологической поддержки, стимулируют личностный рост, развитие и являются источником физического и нравственного здоровья человека. Изобразительное искусство, декоративно-прикладное искусство, современные технологии дизайна позволяют глухим детям научиться видеть прекрасное в великих произведениях художников, в природе, в обычном быту. Такие занятия у школьников формируют чувство цвета, объясняют цветосочетание, формы предметов, набивают моторику руки, способствуют развитию интеллекта. Совместное с обычными детьми творчество воспитывает в учениках с ограничениями по здоровью доброжелательность, душевность, открытость, а так же умение видеть и оценивать результаты своей и чужих работ, радоваться своему и чужому успеху.

В процессе совместных занятий творческими видами деятельности каждый участник процесса может стать для каждого и другом и учителем. Нет видимых педагогических воздействий, что оказывает на глухого ребенка косвенное, деликатное, опосредованное воздействие средствами самой культуры общения. То есть в пространстве дополнительного образования процесс обучения носит более неформальный характер, чем в традиционной школе, акцент ставится не на информационном способе обучения, а на общении, на передаче опыта от старшего к младшему, просто от одного школьника другому. И педагог в этой ситуации становится "равновеликим" участником совместного творческого процесса.

В таком пространстве воплощается еще одна идея инклюзии: движение нашего российского общества от культуры полезности человека *к культуре человеческого достоинства*. По словам автора этой идеи академика А.Г. Асмолова: «В культуре достоинства дети, старики и люди с отклонениями в развитии священны. Они находятся под охраной общественного милосердия. И именно культура достоинства гораздо более готова, чем культура полезности, к преодолению социальных катаклизмов, к выходу из кризисов в драматическом процессе человеческой истории» [2].

Дополнительное образование, реализуемое в форме инклюзии, дает возможность школьникам попробовать себя в самых разнообразных сферах человеческой деятельности, тем самым расширяя возможности их социализации, выстраивая возможно и будущую профессиональную траекторию.

Формы проведения занятий в системе дополнительного образования достаточно разнообразны. Дополнительное образование не ограничивается рамками классно-урочной системы, а располагает большим потенциалом в организации социально-значимой деятельности детей и подростков, в том числе и детей с особыми потребностями. В дополнительном образовании одним из самых эффективных инструментов реализации творческих навыков является мастер-класс, который направлен на практическую передачу знаний и опыта от руководителя к участникам. На сегодняшний день, мастер-классы являются самой популярной формой обучения, как взрослых, так и детей, позволяющей приобрести практические навыки непосредственно в процессе работы. Этот вид обучения подходит как нормально развитым детям, так и детям, имеющим различные отклонения. Так как основной идеей мастер-класса является создание благожелательной атмосферы для реализации поставленных задач на основе организации пространства для общения по обмену опытом и знаниями во время совместной творческой деятельности, то в системе инклюзивного дополнительного образования для глухих детей этот вид занятий является наиболее благоприятным. "Делай как я" - основной метод обучения не слышащих, но хорошо видящих детей хорошо вписывается в творческие занятия.

Хочется отметить, что по мнению академика А.Г. Асмолова, роль дополнительного образования совершенно уникальна. Во-первых, отмечает он, дополнительное образование - это образование, занятое расширением экологии детства. Во-вторых, дополнительное образование это «образование возможности быть», возможности быть личностью.

Необходимо отметить и еще одну важнейшую черту инклюзивного дополнительного образования: дополнительное инклюзивное образование – образование через успех.

В процессе такого образования неисчерпаемы возможности переживания каждым ребенком ситуации успеха, что благотворно сказывается на повышении его самооценки, укреплении его личностного достоинства. Особенно важно это для детей, испытывающих трудности в процессе школьного обучения. Кроме того, дополнительное инклюзивное образование позволяет не только дать возможность «особым» детям почувствовать себя полноценными членами общества, но и учит обычных детей сочувствовать, думать о другом человеке, помогать ему, видеть в нем равноценного и равноправного партнера.

Необходимо подчеркнуть, что участие в инклюзивном образовательном процессе позитивно сказывается и *на типично развивающихся детях,* а не только на учениках с особенностями развития. Помогая сверстникам с ограниченными возможностями активно участвовать в образовательной и социальной деятельности, обычные дети, незаметно для себя, получают важнейшие жизненные уроки, уроки нравственности, способствуя искренней заботе и дружбе.

Дополнительное образование должно помочь ребенку в развитии и осознание своих личных достоинств. Лишь всестороннее обучение позволяет ребенку развиваться, не смотря на какие-либо нарушения в здоровье. Система обучения дополнительного образования включает в себя обучение глухих детей с учетом их взаимодействия с нормальными, слышащими, т.к. это влияет на решение проблемы социальной адаптации и реабилитации каждого ребенка через процесс творческой деятельности.

Выводы. Этот тезис подтверждается совместной деятельностью студентов - волонтеров объединения "Артруист" Мининского университета и учеников Нижегородской школы-интерната для глухих детей. В течение ряда лет студенты приходят в эту школу и во время педагогических практик, и во время Фестивалей искусств, и просто в свободное время и занимаются с глухими детьми различными видами декоративно-прикладного и изобразительного искусства. Имеющийся опыт позволяет посмотреть на ситуацию инклюзии таким образом, чтобы увидеть, как общие культурные потребности могут возникать у участников инклюзивного процесса и объединять их в социокультурную общность, создавая общее социокультурное пространство. XXI век настойчиво требует перемен в отношениях людей. Уже невозможно отгораживаться от людей, особенно детей, с ограниченными возможностями по здоровью, глухой стеной. Рост социальной сознательности, проявляющейся в осознании отсутствия различий между людьми, в развитии самосознания и самооценки, в становлении собственных принципов, способствует повышению качества жизни всего нашего общества.

Литература:

1. Абрамова, И. В. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы, поиски, решения [Текст] / И. В. Абрамова // Педагогическое образование и наука. - 2012. - № 11. - С. 98-102.

2. Асмолов А.Г. Педагогика достоинства // Вести образования. 2016. - №7

3. Ахметова, Д. З. Инклюзивное образование - путь к инклюзивному обществу [Текст] / Д. З. Ахметова // Педагогическое образование и наука. - 2014. - № 1. - С. 65-70.

4. Выготский Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. - СПб.: Лань, 2003. - 654 с.

5. Голиков Н.А. Инклюзивное образование: новые подходы к обучению детей - инвалидов // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5.;URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=22541 (дата обращения: 05.11.2018).

6. Краснопевцева Т.Ф. Методико-инклюзивная компетентность педагога профессионального образования как цель повышения квалификации // Вестник Мининского университета. - 2018. - Том 6 №2.; URL: https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-2-4 (дата обращения: 05.11.2018).

7. Орлова, Е. В. Интеграция детей с ограниченными возможностями в социум через творчество [Текст] / Е. В. Орлова // Воспитание школьников. - 2013. - № 7. - С. 43-46.

Педагогика

УДК:372.23

кандидат педагогических наук, старший преподаватель Толкова Наталья Михайловна
Государственное образовательное учреждение высшего образования
Московской области Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В данной статье автор рассматривает проблему воспитания детей раннего возраста. И рассматривает применение инновационных технологий в практике дошкольного образовательного учреждения.

Ключевые слова: ранний возраст, инновационные технологии, социокультурное развитие, проблемное обучение, игровой обучение, проектное обучение, здоровьесберегающие технологии.

Annotation. In this article the author considers the problem of early childhood education. And considers the use of innovative technologies in the practice of preschool educational institutions.

Keywords: early age, innovative technology, social and cultural development, problem-based learning, game learning, project-based learning, health-preserving technologies.

Введение. Актуальной проблемой современного общества является воспитание, развитие, обучение детей в возрасте от 1-го года до 3-х лет, т.е. раннего возраста.

В раннем детстве происходит закладка фундамента общего развития ребенка. Этот период целесообразно назвать стартом его человеческого начала. В раннем возрасте происходит закладка основ здоровья и интеллекта ребенка, именно в этот период большое значение должно уделяться умственному, социально-нравственному развитию, которые в свою очередь зависят от психофизического состояния и общего настроения ребенка.

Современные исследования подтверждают идею самоценности ребенка раннего возраста как основы формирования его личности.

В настоящий момент идет положительная тенденция к возрождению педагогики раннего детства: создаются новые программы, методики, разрабатываются развивающие технологии. Инновация - это целенаправленное создание и использование такого компонента, который вызывает изменение предметно-развивающей среды. Таким образом, под инновационной технологией в образовательном процессе необходимо понимать создание нового, ранее не существующего компонента. То есть, мы можем сказать, что под инновационной технологией можно заключить целостную систему методов и приемов обучения и воспитания, направленную на достижение позитивных, деятельных изменений в личностном развитии ребенка на современном этапе социокультурного развития.

Изложение основного материала статьи. Инновационные технологии в современном образовательном процессе необходимо рассмотреть как инструмент, при помощи которого новая образовательная парадигма может быть претворена в жизнь.

К числу современных инновационных образовательных технологий можно отнести:

1. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ).

2. Технологии проблемного обучения (создается проблемная ситуация которая решается через активную самостоятельность детей. Вследствие применения данной технологии дети овладевают знаниями, умениями, развиваются их мыслительные способности).

3. Технологии проектного обучения (заключается в активной, поэтапной, постоянно усложняющейся деятельности, которая реализуется педагогом вместе с детьми по намеченному плану и направлена на решение поисковых, исследовательских и практических задач).

4. Технология игрового обучения (представляет собой особую организацию образовательной деятельности и решение образовательных задач с использованием собственной активности ребенка).

5. Здоровьесберегающие образовательные технологии.

6. Личностно – ориентированные технологии.

Рассмотрим наиболее подробно вышеуказанные технологии в аспекте их применения в работе с детьми раннего возраста.

Внедрение информационно-коммуникационных технологий имеет ряд преимуществ перед традиционными средствами обучения. Использование в образовательном процессе электронных устройств (телевизоров с DVD-приставками, компьютеров, мультимедийных проекторов и т.д.) дает возможность разнообразить способы представления необходимой информации детям (анимированные слайды, видеоролики, звуковое сопровождение и т.п.), что, в свою очередь, способствует привлечению внимания детей, формированию мотивации к обучению и росту познавательной активности [2, С. 35].

Разнообразные ресурсы ИКТ помогают обеспечить и наглядность, которая способствует восприятию и лучшему запоминанию материала, а также формированию наглядно-образного мышления, что особенно важно для детей раннего возраста. Слайд-шоу и видеоролики позволяют показать природные явления, птиц, животных, организовать наблюдение за которыми непросто: например, распускающийся подснежник или одуванчик, скворца, сидящего рядом со скворечником, журчащий ручеек и т.д. Простые презентации, созданные в приложении Microsoft Office Power Point, заменяют привычный дидактический материал, выполняя демонстрационную. Их можно использовать вместо разнообразных и многочисленных дидактических пособий и картинок, используемых в образовательной деятельности. Интерактивные презентации, подготовленные педагогом, с использованием видеороликов, спецэффектов, в отличие от стандартных(привычных) картинок, более привлекательны для детей и в свою очередь проводимое занятие с использованием ИКТ становится более увлекательным и продуктивным.

Наиболее важную информацию на слайде можно выделить с помощью анимации. Движение какой-либо картинки поможет создать эффект волшебства, сказки и привлечёт внимание ребёнка, и он обязательно увидит и запомнит предложенную информацию. Таким образом, все специально разработанные материалы педагога представленные в новом виде, будут услышаны и увидены. Кроме этого, использование ИКТ открывает новые возможности для работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

Технология проблемного обучения помогает развить в ребенке самостоятельность, любознательность, активность, творческие способности. Ребенок раннего возраста активно познает и исследует окружающий его мир. Он задает взрослым огромное множество вопросов, ищет на них ответы, пытаясь построить свою картину внешнего мира. В игре ребенок непроизвольно экспериментирует, пытается выстроить для себя причинно-следственные связи . Проявляя свою любознательность и познавательную активность, ребенок сам может увидеть, что какие-то предметы тонут, а какие-то – плавают, что воздушный шарик летает и опускается вниз медленно, а брошенная машинка падает на пол быстро. У ребенка раннего возраста возникает множество вопросов по поводу явлений окружающей жизни. И задача педагога использовать и развивать в образовательном процессе эту особенность, искусственно создавать интересные для ребенка проблемные ситуации и вместе искать ответы на многочисленные «почему», «зачем» и «как». Ведь именно знания, приобретенные и усвоенные таким образом, представляют особенную ценность.

В работе с детьми раннего возраста актуальным является применение технологии проектного обучения. Цель проектного обучения: совместный поиск вопросов, проблем и работа над поиском их решения, то есть ребенок задает вопрос и в результате совместной со взрослым деятельности находит на него ответ. При целенаправленном развитии умственных способностей ребенка, важно учить его ставить собственные задачи, а не решать поставленные. При реализации проекта, перед детьми ставятся различные проблемные жизненные ситуации, при решении которых, ребенок действует интуитивно, с помощью уже сформированных привычек и умений, через использование новых знаний, способов деятельности, которые нужно найти самостоятельно, чтобы решить поставленную практической задачу. «Было бы чудесно – писала Мария Монтессори, - если бы всякое знание входило в нас таким естественным путем, не требующим больших усилий, чем те, которые мы тратим, чтобы дышать и есть». Современное общество ставит перед образованием (в том числе и дошкольным) воспитание самостоятельных, оригинально мыслящих, творческих, умеющих принимать смелые не всегда стандартные решения детей (людей). Вышеперечисленные качества в дошкольном возрасте можно сформировать при помощи планирования и проведения системы разнообразных игр, занятий и творческих мероприятий, объединенных между собой и включенных в проект. Ведь воспитывая, обучая и развивая ребенка гораздо важнее научить его ставить собственные задачи и искать пути решения этой задачи, а не икать ответы на вопросы, которые ребенку могут быть совсем не интересны. В раннем возрасте дети – «почемучки», которые интересуются буквально всем, все пытаются попробовать «на зуб», что очень удобно использовать в разработке краткосрочных проектов в работе с детьми раннего возраста. В процессе реализации проектов дети осваивают как общепринятые, так и нестандартные способы положительного коммуникативного взаимодействия со сверстниками[4, С.92]. Педагоги реализуют деятельность направленную на общение и взаимодействие детей друг с другом, организуют простые совместные игры, эмоциональные контакты, сближающие детей. Дети учатся видеть результат совместной и индивидуальной деятельности, радуются ему. Кроме того, при организации итоговых праздников, развлечений, вечеров досуга, кукольных спектаклей, вовлечение родителей совместную с детьми проектную деятельность способствуют эстетическому развитию.

Технология игрового обучения представляет собой группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме игр. Целью игровой технологии является развитие личности ребенка и его способностей. Через правильно организованную игру педагог может решить любую образовательную задачу. Игры учат ребенка наблюдать, замечать отдельные признаки предметов и явлений, сравнивать, формируют умение общаться со сверстниками. В игре также происходит развитие интеллектуальных, личностных качеств и психических процессов. Использование игры в качестве средства развития и воспитания дает ребенку возможность быть заинтересованным и активным участником образовательного процесса, а не механически выполнять то, что скажет педагог. Ведь в раннем детстве ребёнок именно в игре, а не в какой-либо другой деятельности, может полностью проявить свои желания и эмоции. В процессе организации игры возможно вовлечение каждого ребенка в активную работу, в отличие от пассивного слушания и чтения [1, С. 39].

В процессе игры даже ребёнок с пассивной познавательной позицией будет активным участником. В игре, в отличие от других форм образовательной деятельности, ребенок не боится ошибиться, сделать что-то не так. Ребенок играет, исходя из своих интересов и возможностей, стремления к самоутверждению; занимается не по воле взрослого, а по собственному желанию, под воздействием привлекших его внимание игровых материалов.

Здоровьесберегающие технологии также должны активно применяться в работе с детьми раннего возраста. Т.В.Хацкевич отмечает: «Чтобы сделать ребенка умным и рассудительным, сделайте его крепким и здоровым: пусть он работает, действует, бегает, кричит, пусть он находится в постоянном движении». Применяя в своей практике здоровьесберегающие технологии, необходимо помнить о поставленных задачах суть которых заключается в достижении положительного результата в укреплении здоровья детей, в сохранении физического и психического здоровья детей, в создании обстановки доброжелательности и оптимальных условий для развития детей раннего возраста. Здоровьесберегающие технологии представляют собой целую систему воспитательных, коррекционных, профилактических и оздоровительных мероприятий: соблюдение требований СанПиНа, режима дня, организация рационального питания, оптимизация двигательного режима, физкультурные занятия и досуги, комплексы закаливающих мероприятий, формирование основ здорового образа жизни. Важно, чтобы малыш усвоил, что в его теле нет органов, частей ненужных, некрасивых, что обо всех частях тела надо одинаково постоянно заботиться и в первую очередь содержать в чистоте. Особое внимание следует обращать на значимость для организма зарядки, приёма пищи, прогулки, сна и других режимных моментов. Нужно на доступном уровне формировать представление о том, что полезно и что вредно для организма. Обучение по данным направлениям должно проводиться и на занятиях (по ознакомлению с окружающим, с художественной литературой), и во время режимных моментов в различной форме (ситуативные беседы, игры-имитации). Известно, что самые прочные привычки, как полезные, так и вредные, формируются в детстве. Именно поэтому необходимо с раннего возраста воспитывать у ребенка полезные для здоровья навыки, закреплять их, чтобы они стали привычками. Во время проведения режимных моментов, подвижных игр, физкультурных занятий, организации самостоятельной деятельности на прогулке и в группе важно обращать внимание детей на их безопасность. В процесе формирования навыков безопасного поведения, малышам, помогут игры: «Можно – нельзя», «Мишка по лесу шёл и грибок нашёл…» (съедобное – несъедобное), чтение сказок и стихотворений , а также рассматривание картинок. Во время непосредственной образовательной деятельности необходимо обязательно проводить динамические паузы, пальчиковые гимнастики, «минуты тишины». Регулярное и систематичное использование различных приемов здоровьесберегающих технологий в итоге поможет сформировать у ребёнка привычку к здоровому образу жизни.

Личностно-ориентированные технологии – система приемов и методов, учитывающих индивидуальные особенности развития каждого ребенка и рассматривающих ребенка как полноправного и активного участника воспитательно-образовательного процесса. Цель данной технологии заключается в максимальном развитии (а не формировании заранее заданных) индивидуальных познавательных способностей ребенка на основе использования имеющегося у него жизненного опыта [3, С. 15].

Использование личностно-ориентированных технологий подразумевает обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий развития личности каждого ребёнка, развитие межличностных уважительных отношений «ребенок – ребенок» и «ребенок – взрослый», а также индивидуальный подход к воспитанникам. Формирование активной личности, развитие ребенка с учетом его индивидуальных особенностей и интересов должно реализовываться во всех направлениях образовательной деятельности: это организация и развивающей предметно-пространственной среды, и подвижных игр, и непосредственной образовательной деятельности.

Выводы. Таким образом, личностно-ориентированные технологии обеспечивают условия для развития индивидуальности ребенка раннего возраста, максимально развивают индивидуальные познавательные способности ребенка раннего возраста на основе имеющегося у него жизненного опыта.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что для повышения качества образования и обеспечения полноценного и всестороннего развития ребенка в педагогическую практику работы с детьми раннего возраста требуется внедрение инновационных технологий. Применение инновационных педагогических технологий помогает сделать образовательно-воспитательный процесс эффективным, личностно-ориентированным. Ведь в процессе воспитания и развития ребенка важно не только то, ЧЕМУ научить, но и то, КАК это сделать.

Литература:

1. Дебердеева, Т. Х. Новые ценности образования в условиях информационного общества / Т. Х. Дебердеева // Инновации в образовании. - 2005. - № 3. – с. 79.

2. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: Концепция и технология: Монография [текст] / В.В. Сериков – Волгоград: Перемена. 2004. – 152 с.

3. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность М.: ИЧП «Издательство Магистр», 2007. – 456 с.

4. Чернявская А.П., Байбородова Л.В., Харисова И.Г. Технологии педагогической деятельности. Часть I. Образовательные технологии: учебное пособие / под общ. ред. А.П.Чернявской, Л.В.Байбородовой. — Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. — 311 с.

УДК: 378.1
заместитель начальника Санкт-Петербургского университета
МВД России по работе с личным составом Трипутин Сергей Николаевич
Санкт-Петербургский университет министерства внутренних
дел Российской Федерации (г. Санкт-Петербург);
начальник кафедры педагогики и психологии,
кандидат психологических наук, доцент Душкин Антон Сергеевич
Санкт-Петербургский университет министерства внутренних
дел Российской Федерации (г. Санкт-Петербург);
доцент кафедры педагогики и психологии,
кандидат исторических наук, доцент Гурьев Михаил Евгеньевич
Санкт-Петербургский университет министерства внутренних
дел Российской Федерации (г. Санкт-Петербург)

ДИДАКТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ МВД РОССИИ

Аннотация. Предлагаемый материал статьи содержит анализ основных инновационных методов активного обучения в образовательных организациях высшего образования МВД России, показана роль и значение основных активных методов, используемых в педагогическом процессе, таких как: игрового метода; проблемного метода; метода программированного обучения; эвристического метода; компьютерного метода. Также данная статья содержит основные приемы и способы использования активных методов обучения в процессе организации педагогического процесса в образовательных организациях высшего образования МВД России.

Ключевые слова: активные методы; метод дидактических игр; деловая игра; проблемный метод; метод программированного обучения; метод эвристического обучения; мозговой «штурм»; синектический метод.

Annotation. The article analyzes the main innovative methods of active learning in educational institutions of higher education of the Ministry of internal Affairs of Russia, shows the role and importance of the main active methods used in the pedagogical process, such as: game method; problem method; method of programmed learning; heuristic method; computer method. Also, this article contains the basic techniques and methods of using active teaching methods in the process of organizing the pedagogical process in educational institutions of higher education of the Ministry of internal Affairs of Russia.

Keywords: active methods; the method of didactic games; business game; problem method; the method of the programmed training; a method of heuristic learning; brain "storming"; a synectic method.

Введение. Современные технологии и инновации процесса подготовки специалистов в образовательных организациях высшего образования МВД России призваны соответствовать новым требованиям к результатам подготовки выпускников, в соответствии с новыми образовательными стандартами, которые сориентированы на глубокое усвоение обучающимися профессиональных компетенций. Владение выпускниками-специалистами профессиональными компетенциями позволит им сократить время вхождения в должность и применить на практике приобретенные знания, навыки и умения в практической деятельности. Все это предполагает активное внедрение и применение новых педагогических форм, методов и технологий в учебный процесс образовательных организаций высшего образования МВД России.

Формулировка цели статьи. Целями данной статьи являются:

- дидактический анализ принципиально значимых методов активного обучения, в образовательных организациях высшего образования МВД России;
- теоретическое обоснование условий внедрения современных инновационных методов обучения специалистов, в образовательный процесс подготовки специалистов для МВД России.

Изложение основного материала статьи. В педагогическом процессе все большую значимость приобретают методы обучения, которые по своему содержанию и способам применения невозможны без высокого уровня внешней и внутренней активности обучающихся. Наиболее значимыми активными методами обучения являются: игровой, проблемный, программированный, компьютерный, эвристический.

Самым распространенным видом дидактических игр, является деловая игра. Методика ее проведения заключается в следующем: необходимо обеспечить воздействие на психику обучающихся таким образом, чтобы моделировались и тщательно анализировались все отношения, возникающие перед ними в процессе их учебной деятельности.

В процессе проведения деловой игры происходит наложение на формирующиеся компетенции и формируемые качества будущей профессиональной деятельности, аспектов социальных отношений.

В ходе проведения деловой игры, кроме общепедагогических принципов, реализуются и многие частные дидактические принципы, такие как: воссоздание (имитация) реальной ситуации; работа в команде; игровое воссоздание реалий будущей деятельности; разноплановость в процессе игры; дидактическое управление.

Деловая игра, как активная форма обучения, обладает следующими потенциальными возможностями копетентностного развития будущих специалистов для МВД России: позволяет систематизировать усвоенный материал в виде модели имитации; формирует функциональную структуру слагаемых будущей профессиональной деятельности; возбуждает желание у обучающихся в получении знаний будущей профессиональной деятельности; соединяет в единое целое воспитательную и обучающую составляющие единого педагогического процесса; переводит процесс интеллектуального развития обучающихся из разряда управляемого со стороны преподавателей в разряд заинтересованного саморазвития и самосовершенствования.

Методическим обеспечением деловой игры является игровая модель. Техническое обеспечение игры: игровые цели; комплект ролей и функций игроков, сценарий игры; правила игры; анализ процессов, протекающих в ходе решения учебной проблемы; дидактические цели; предмет игры; модель взаимодействия; система оценивания; имитационная модель.

Имитационная модель, в совокупности своих составляющих, отражает выбранный фрагмент реальной действительности и требует от преподавателя умелого управления, прежде всего, активностью, конструктивностью и самостоятельностью обучающихся. Игровая модель, в свою очередь, являясь социальным контекстом имитируемой деятельности, требует от участников игры умения увидеть сложившуюся ситуацию, проявлять собственные качества ума.

Проведение деловой игры связано с известными трудностями, поэтому преподавателю, применяющему данный способ педагогического воздействия, в качестве средства развития профессиональных качеств обучающихся, важно учитывать следующие обстоятельства.

Первое – четкое обоснование роли и места игры в учебном процессе, ее предназначения, прежде всего для отработки практически действенных компонентов обучения и в меньшей степени для проверки теоретических конструкций.

Второе – проведение хотя бы одного занятия методом деловой игры приводит к необходимости корректировки всего арсенала используемых преподавателем способов педагогического воздействия.

Третье – деловая игра, как никакая другая форма педагогического воздействия, требует всесторонней и детальной разработки всех ее компонентов.

Четвертое – чем лучше деловая игра организована, тем меньше доля вмешательства в нее преподавателя.

Пятое – игровой метод проведения занятий несколько изменяет иерархию внутригрупповых отношений. Реальная иерархия подчиненности и устоявшиеся социальные роли в учебной группе, в процессе проведения деловой игры, постоянно меняются, что необходимо учитывать преподавателю.

В практике педагогической работы не сложилось единой точки зрения на продолжительность деловой игры. Обычно она длится от 4 до 6 часов. В целом же, разработка деловых игр это процесс многосистемный, творческий и весьма продуктивный, с точки зрения развития профессиональных качеств у обучающихся. Это можно хорошо проследить на ее результативности.

Профессиональная деятельность и ее качественные характеристики: деятельность, предшествующая началу деловой игры; создание игровой ситуации; профессиональные затруднения на игровом фоне; понимание существа происходящих служебных процессов; осмысление способов достижения и результатов полученного опыта.

Профессионально-значимые качества интеллекта: быстрота, прогностичность, активность; глубина, ясность, широта; аналитичность, критичность, гибкость; конструктивность, избирательность, самостоятельность.

Даже эта весьма условная характеристика убеждает в том, что без актуализации в той или иной степени всех профессиональных качеств невозможна организация и проведение занятий методом деловой игры.

Проблемный метод обучения строится таким образом, чтобы перед обучающимися выстраивались учебно-познавательные задачи по преодолению искусственно смоделированных ситуаций и разработки вариантов управленческих решений позволяющих преодолеть возникающие проблемы.

Технология использования проблемного метода включает в себя следующие составляющие: постановка учебной проблемы (задачи) и побуждение обучающихся к ее решению; понимание обучающимися сущности проблемы и ее внутреннее «принятие»; формирование у обучающихся желания (мотивации) на ее реализацию; разработка вариантов управленческого решения, возникающей проблемной ситуации.

Данный процесс включает в себя последовательные действия: оценка возникшей ситуации; включение интеллектуального потенциала, для разработки различных гипотез, которые содержат варианты управленческого решения по реализации возникающих проблем; выработка вариантов проверки эффективности управленческого решения; разработка, на этой основе, итогового варианта управленческого решения; оценка управленческого решения, с учетом реализации дидактических задач, решаемых в процессе учебного занятия.

Проблемный метод обучения имеет разновидности, такие как: экспериментальный (частично-исследовательский); эвристический (частично-поисковый); учебно-исследовательский; проблемного изложения материала.

Эти частные методы обозначены по мере возрастания сложности их применения, что обусловливает появление соответственно четырех уровней проблемности.

Первый уровень – проблемное изложение учебного материала. Преподаватель в ходе занятия, прежде всего лекции, периодически создает проблемные ситуации, рассуждая и как бы споря с самим собой, при этом он руководит поиском их решения, раскрываю логику их нахождения. Тем самым у обучающихся формируется умение видеть проблему, способность критически и альтернативно мыслить.

Второй уровень – частично-поисковый (диалогический), или уровень проблемности. Он характерен тем, что выдвижение и формирование проблемы, в ходе занятия, под руководством преподавателя, осуществляется самими обучающимися, что сопровождается коллективным поиском вариантов решения этой проблемы. Данный уровень наиболее эффективен для проведения семинарских занятий.

Третий уровень – (частично-исследовательский, эвристический) предполагает выдвижение преподавателем проблемы, создание на ее основе конкретных профессиональных ситуаций с тем, чтобы обучающиеся самостоятельно определили пути и способы их решения. Данный уровень проблемности характерен для практических и лабораторных занятий.

Четвертый уровень – учебно-исследовательский. Данный уровень проблемности обучения связан с отбором преподавателем нового, незнакомого материала, который предлагается обучающимся для коллективного творческого поиска, путем самостоятельного выдвижения и формулировки проблемы, создания проблемной ситуации и ее решения. Он, как правило, используется на комплексных занятиях, в ходе деловых игр и учений.

Метод программированного обучения не нов, он имеет свою методику и технологию проведения: учебный материал обучающимся предоставляется дозировано; темп усвоения учебного материала выбирается индивидуально; активно используется постоянный самоконтроль усвоения материала; осуществление периодического контроля со стороны преподавателя.

Для успешного осуществления программированного обучения разрабатывается программа, которая может состоять из двух элементов: пособия, которое содержит карточки-задания и программированный учебник; в обучающие машины закладываются закольцованные кадры (технические устройства).

В данном случае программированное обучение определяется как без машинное или машинное. Разработанные программы подразделяются на: обучающие, информационные и контролирующие. Это деление определяется характером решения учебных задач. В зависимости от способа программирования, программы классифицируются как: линейные, разветвленные и комбинированные.

Программы, разделяемые по способу программирования, также имеют свои различия. Линейная программа состоит из последовательного ряда доз учебного материала, за каждой из которых следует контрольный вопрос, с последующим представлением готового ответа. Разветвленная программа, помимо учебной информации и вопросов для самоконтроля, содержит варианты ответов (выборочная методика) и элементы коррекции неточных или ошибочных, неверных ответов. Комбинированная программа включает в себя элементы обеих рассматриваемых программ.

В современных условиях все большее значение приобретает метод компьютерного обучения. В процессе использования компьютерных технологий возникают своеобразные эффекты: экономические, интеллектуальные и эмоциональные.

Сущность экономического эффекта заключается в том, что значительно удешевляются логические, вычислительные и информационно-поисковые операции, это обстоятельство значительно высвобождает время обучающихся и преподавателей, которое используется для решения более сложных задач профессиональной деятельности.

Активизация эффекта интеллектуальной (познавательной) деятельности достигается посредством применения компьютерных технологий в процессе проведения более сложных, затрагивающих временные показатели и операции, которые, по сути, более интеллектуальные и значимые по итоговым результатам.

Эффект эмоциональной удовлетворенности обучающихся вызван появившейся возможностью входить в диалог с той информацией, которая хранится в памяти компьютера. Это вызывает у пользователя определенные эмоциональные чувства удовлетворенности.

Использование компьютера в процессе обучения в корне меняет понятие наглядности и доступности к изучаемому процессу и явлению. Возможности компьютерной техники позволяет проектировать объекты в многомерном пространстве, увидеть процессы и явления, происходящие в них на любом желаемом уровне, проследить динамику и перспективы их развития.

Важным направлением использования компьютерных технологий, при подготовке специалистов в образовательных организациях высшего образования МВД России, является использование для этих целей тренажеров, управляемых компьютерами. Использование компьютерной техники во многом облегчает труд преподавателя, избавляя его от рутинной работы по проверке знаний и усвоению пройденного материала. С этой целью в образовательных организациях высшего образования МВД России осуществляется автоматизированный контроль усвоения знаний, создаются специализированные классы для осуществления данного вида контроля, разрабатываются многовариантные задания обучающимся.

Эвристическая деятельность, в процессе организации занятий данным методом, способствует развитию у обучающихся следующих способностей: понимание и творческое применение путей и способов активного, продуктивного усвоения учебного материала; умение обобщать и творчески применять информацию, полученную в процессе занятий; способность привыкать и приспосабливаться к меняющимся обстоятельствам, возникающим в процессе учебных занятий; интеллектуальное прогнозирование своих возможностей; умение использовать, для выработки решений, эвристические операции.

Эффективность эвристической деятельности обусловлена наличием у обучающихся следующих качеств: взвешенная оценка своих мыслительных возможностей с точки зрения их экономичности и рациональности; умение доводить решаемые задачи до логического конца.

Она проводится при помощи эвристических стратегий и операций, а также правил, которые базируются на основе правдоподобных рассуждений. В процессе выбора целесообразного способа действий, используются эвристические правила, которые в этом процессе предлагают набор рекомендаций для этого выбора: трудному предпочитается легкое; менее знакомое менее предпочтительное, чем более знакомое; целое более предпочтительное, чем часть целого; дальняя информация менее предпочтительная, чем более близкая.

Эвристические операции есть нечто иное, чем операции мыслительные (анализ, синтез, аналогия, обобщение и т.д.). Эвристическая стратегия направляет деятельность обучающихся по пути нахождения оптимального решения задачи.

Наиболее широко применяемым эвристическим методом является метод мозгового «штурма», активизирующий коллективную творческую деятельность. Методика его применения выглядит следующим образом: с целью исключения критической оценки и возникающих страхов, которые тормозят мышление и творческие процессы обучающихся и которые развиваются во время выдвижения гипотез, эти два процесса проводятся различными обучающимися; условия задачи формируются в общих чертах; группа обучающихся («генераторов идей») за отведенное учебное время выдвигает максимальное количество гипотез, причем любых (фантастических, явно не состоятельных, парадоксальных, развивающих и дополняющих одна другую).

Доказательств не требуется, все идеи записываются. Запрещена любая критика. Важно, чтобы участники «штурма» были психологически раскованы, релаксированы. Группа экспертов выносит суждение о ценности выдвинутых гипотез, отсеивая нереальные и несерьезные варианты. Если задача в процессе «штурма» не нашла решения, она может быть предложена тем же обучающимся в неизменном виде. Для активизации процесса выдвижения идей в ходе мозгового «штурма» используются различные приемы: инверсия (сделай наоборот), аналогия (сделай так, как это сделано в другом решении), эмпатия (сделай себя частью задачи, выясни при этом свои чувства, ощущения), фантазия и другие приемы. Гипотезы оцениваются по принятой (обычно 10-бальной шкале) и выводится средний балл по оценкам всех экспертов.

Модификациями мозгового «штурма» являются: письменный мозговой «штурм» (задача формулируется письменно); индивидуальный мозговой «штурм» (процесс осуществляется одним лицом, с оценкой своих идей через определенное время: 3-5 дней; обратный мозговой «штурм» (на основе максимальной критики, раскрывающей противоречия и недостатки высказанных гипотез).

Еще одним эвристическим методом является синектический метод. Синектика, это совокупность приемов, позволяющих найти управленческое решение проблемной ситуации при помощи психологической активации принимающих решения. С точки зрения методики, то она аналогична методике проведения

мозгового «штурма». Отличия заключаются в том. что обучающиеся, с которыми применяется данный метод, ранее не занимались творческой деятельностью.

Выводы:

1. Современные инновационные методы обучения по-новому реализуют содержание подготовки специалистов и внедряют новые научные подходы в организацию учебно-воспитательного процесса образовательных организаций высшего образования МВД России.
2. Активное использование в образовательном процессе современных инновационных методов обучения позволит существенно изменить качество подготовки специалистов для МВД России.

Литература:

1. Блинов В.А., Виненко В.Г., Сергеев М.С. Методика преподавания в высшей школе. - М.: Юрайт, 2016. - 316 с.
2. Ворожбитова А.Л. Лингвориторическое образование как инновационная педагогическая система. Принципы проектирования и опыт реализации. – М.: Флинта, Наука, 2013. – 316 с.
3. Гейжан Н.Ф., Олейников В.С., Душкин А.С., Хальзов В.И., Леонтьева Ю.А., Юренкова В.А., Сысуев В.Г., Витольник Г.А. Педагогика: Учебник. / Под общ. ред. А.А.Кочина. - СПб.: Изд-во СПб. ун-та МВД России, 2014. - 292 с.
4. Громкова М.Т. Педагогика высшей школы. - М.: Юнита-Дана, 2012. - 448 с.
5. Дудина М.Н. Дидактика высшей школы: от традиций к инновациям. - М.: Юрайт, 2016. - 152 с.
6. Карпов А.В., Карпова Ю.Л. Развитие инновационных механизмов программно-целевого планирования государственной политики в сфере образования. – М: Дашков и Ко, 2017. – 248 с.
7. Коджаспирова Г.М. Педагогика. Учебник. - М.: Юрайт, 2016. - 720 с.
8. Мальцева Т.Е. Инновационные особенности развития высшего инклюзивного образования. Монография. – М.: Русайнс, 2018. – 256 с.
9. Матяш Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение. – М.: Академия, 2012. – 160 с.
10. Околепов О.П. Инновационная педагогика. Учебное пособие. – М: Инфра-М, Новое знание, 2016. – 328 с.
11. Олейников В.С., Хальзов В.И., Душкин А.С. Педагогика высшей школы: учебное пособие. / Под общ. ред. В.Я.Слепова. - СПб.: СПбУМВД России, 2014. - 136 с.
12. Попков В.А., Коржуев А.В. Теория и практика высшего профессионального образования. - М.: Академический проект, 2010. - 452 с.
13. Розов Н.Х., Попков В.А., Коржуев А.В. Педагогика высшей школы. - М.: Юрайт, 2017. - 162 с.
14. Романов Е.В. Методология и теория инновационного развития высшего образования в России. – М.: Инфра-М. 2016. – 304 с.
15. Рукина И.М, Петросян Д.С., Лочан С.А, Манбшис А.Ю. Инновационное развитие высшего профессионального образования в России. – М.: Издательский дом международного университета в Москве, 2014. – 400 с.
16. Симонов В.П. Педагогика и психология высшей школы. Инновационный курс для подготовки магистров. Учебное пособие. – М.: Вузовский учебник, 2016. – 320 с.
17. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. - М.: Аспект-Пресс, 2009. - 348 с.
18. Смирнов С.Д. Психология и педагогика для преподавателей высшей школы. - М.: МГТУ им. Н.Э.Баумана, 2014. - 424 с.
19. Старожинский В.П., Цепкало В.В. Методология науки и инновационная деятельность. – М.: Инфра-М, Новое знание, 2016. – 328 с.
20. Столяренко Л.Д. Психология и педагогика высшей школы. Учебник. - Ростов н/Д: Феникс, 2014. - 624 с.
21. Столяренко Л.Д., Буланова-Топоркова М.В. Психология и педагогика высшей школы. Учебник. - Ростов н/Дону: Феникс, 2016. - 624 с.
22. Шарипов Ф.В. Педагогика и психология высшей школы. Учебное пособие. - М.: Логос, 2017. - 448 с.

Педагогика

УДК:378

старший преподаватель Тумасян Сусанна Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар);
доктор педагогических наук, профессор Вакуленко Екатерина Гавриловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар)

СОХРАНЕНИЕ И ИЗУЧЕНИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье описаны проблемы изучения народной культуры в процессе профессиональной подготовки бакалавров с целью сохранения отечественной культуры.

Ключевые слова: профессиональное образование, бакалавры, народные мастера, декоративно-прикладное творчество, преемственность, народная традиция, народная культура.

Annotation. The article describes the problems of studying folk culture in the process of training bachelors in order to preserve the national culture.

*Keywords***:** professional education, bachelors, people masters, decorative and applied arts, continuity, folk tradition, folk culture.

Введение. Значение традиционной народной культуры никем не отвергается. Об этом много написано как в науке, так и в практике. Определено, что именно такие ее главные функции, как эстетическая, духовная,

родовая способствуют возвращению человека к его родовой памяти, традиционному и национальному самосознанию, развивают и укрепляют чувство любви к Родине, семье, своей отечественной народной культуре. Благодаря духовным ценностям традиционная народная культура способна привносить свой существенный вклад и быть частью мировой культуры. Как свидетельствуют уроки истории, с угасанием духовной функции происходит разрушение народной культуры [3]. Народная культура имеет свой механизм развития, свои формы бытования, формирует особый тип мышления и традиционное сознание.

Это те условия, благодаря которым, происходит развитие и сохранение традиционной народной культуры, где сохраняется коллективное, соборное творчество и формируется школа традиции.

Именно своей родовой памятью она отличается от других типов творчества и средств воспитания, помогает выработать свою нравственную позицию, развивает чувство истории, привязанности к родному краю, земле. Как показали проводимые нами исследования, именно такой понимание значения народной традиции бытует в народном сознании. Поэтому утрата традиции у любого народа вызывало естественную тревогу за ее сохранение как гаранта стабильности в обществе и укреплении государственности и опасность исчезновения этнографической карты мира [2].

Изложение основного материала статьи. В науке исторической, искусствоведческой определено понятие народной культуры и народного искусства как его части. Центральными параметрами таких определений выступают: традиция, ее преемственность поколениями, самосознание, национальный характер, коллективный духовный феномен культуры, как в прошлом, так и в настоящем. В образах народной культуры доносятся до современников вечные ценности: связь с природой, землей, историей народа, народным чувством красоты, истины и веры. Именно традиция получает значение закона в ее развитии [3].

Однако, содержание понятий и параметров, выработанных и признанных за последние десятилетия в науке по которым и определяется традиционная культура до сегодняшнего дня не получило полного осознания как в образовательной сфере, так и в государственном управлении, научно-теоретической и практической работе. Главной причиной в этом, как утверждают многие ученые, является то, что народная культура в своей истиной сущности, как фундаментальная часть духовной культуры, в нашей стране не была принята как в прошлом, так и в настоящем. В настоящий момент нет ни одного специального научного учреждения, которое бы разрабатывала проблемы народного искусства, как фундаментальной части духовной отечественной культуры, об этом говорилось на многих международных и всероссийских конференциях. Именно по этой причине и происходит подмена понятий и подмена ценностей, чаще всего чужих точек отчета ценностей, превращают смысл народной культуры в развлекательное шоу, театрализованное представление, поделки сомнительного вкуса, демонстрирующих откровенную профанацию духовности [2].

Таким образом, выявляя формы изучения народной культуры в профессиональном образовании, необходимо выявить ее значение в жизни человека и общества, раскрыть выработанные и признанные за последние десятилетия понятия и параметры, по которым она определяется, а также выявить формы бытования народной культуры, школы народных традиций, выявить носителей традиционного сознания, систему ценностей и методы практического освоения народной традиции.

Исходя из таких понятий и определений, нам предстояло: выявить какие формы народной культуры бытовали на территории Кубани, как они были сформированы и в какой период. Предстояло также выявить носителей народной традиции, специфику их творчества, способ сохранения и трансляции – передачи народной традиции, сохранение преемственности.

Главной методологической основой для нас явились дореволюционные исследования традиционной культуры, а также научные труды Бондаря Н.И., Захарченко В.Г., Некрасовой М.А., собственные полевые исследования. Это позволило выявить нам виды народного искусства (то есть содержание чему учить) и методы обучения в традиционной культуре (то есть, как учить), важное для системы образования, в том числе и профессионального. Здесь важными для нас было знание принятых Законов в сфере сохранения и развития о традиционной народной культуре, Законов о поддержке народных художественных промыслов.

В выборе методов обучения и изучения тысячелетнего опыта традиционной культуры в системе профессионального образования нами были изучены различные направления в современной отечественной педагогической науке и выбрано одно из важных и перспективных, на наш взгляд, направлений. В методологическом плане это: опыт тысячелетней отечественной традиции в педагогике, которая исторически сложилась в России с сохранением, особенно важных для данного направления, духовно-нравственных ценностей, и развитие традиционных для России педагогических методов обучения и воспитания.

Что касается проблем в подборе методов обучения и воспитания в системе профессионального образования при изучении народной культуры, то при неправильном их подборе есть опасность ее разрушения. Об этом свидетельствуют, в том числе и проводимые нами исследования.

Здесь противоречием стало использование методов обучения западноевропейского опыта и не свойственных для Российского исторически сложившегося тысячелетнего опыта и собственно самостоятельных для России выработанных методов. Это повлекло во многом появлению научных направлений в современной педагогической науке, не имеющих ничего общего с российским опытом.

Поскольку учебные заведения образования и культуры являются организациями, соединяющими теоретические научные знания и традиционную культуру, то сегодня нам необходимо, и различать методы при обучении естественнонаучных дисциплин и предметов традиционной народной культуры:

- в естественнонаучных дисциплинах могут быть использованы общие дидактические методы обучения;
- в преподавании народной культуры - традиция выступает как метод обучения, а не предмет и объект.

Как показывает педагогический опыт, подобный подход в выборе методов, позволяет сформировать традиционное сознание, которое характерно для носителей народной культуры.

В настоящее время в большинстве случаев сознание человека располагает неверным взглядом на процесс семейного воспитания. Достаточно хорошо известно, что системообразующей основой духовно-нравственного становления личности являются традиционные воззрения народа, а базовым элементом этой системы является семья. Именно семья является основным хранителем народной традиции и основным элементом ее передачи.

Таким образом, что дает рассматриваемое и предлагаемое нами направление? Знание тысячелетнего духовно-нравственного опыта в отечественной истории и культуре, формирование традиционного сознания и мышления, но в рамках исторически сложившегося опыта для России в рамках одной из мировых культур.

Предлагаемые исторически сложившиеся для России методы обучения и воспитания позволяют не уводить от духовно-нравственных основ традиции своего Отечества, а приводить к этому драгоценному выверенному временем опыту, что являлось главной целью обучения и воспитания на протяжении целого тысячелетия. Этот опыт освещался в трудах лучшими представителями государства Российского, в философии, истории, педагогике.

Знанием основ наук, духовных и отечественных учений, всей истории своего Отечества, в том числе и родного края, почитанием Родины, дома родителей, именно этими качествами отличалось традиционное сознание лучших представителей страны.

Во взгляде на практическое освоение народной традиции лежит главное противоречие сегодня в теоретической научной мысли.

Поэтому, носитель традиции выше только знающего традицию. И здесь сегодня наблюдаются парадоксы, когда в науке часто отмечается, что теоретические знания являются главными в изучении народной культуры, а не практический опыт.

А как показали проводимые нами исследования, познание народной традиции происходит именно в процессе личного практического опыта ее освоения, а не только и не столько лишь теоретическое ее изучение.

Это можно проследить и в поведении носителя народной традиции, которое отличается четкой иерархией ценностей. Духовность в себе он считает превыше всего. Важнейшими ее признаками являются: страх отпасть от традиции, совестливость и устремленность к духовному, а не к потребительству.

Что может дать сегодняшнему образованию, в том числе и профессиональному, знание качеств и иерархии ценностей носителя народной традиции? И построение современных образовательных систем без учета такого опыта вновь могут оказаться временной компанией, а не глубоко научной выверенной практическим опытом системой.

Как показал опыт прожитых нами последних десятилетий реформирования отечественного образования, построение образовательных систем, в том числе и региональных, без исторически выверенного опыта и опыта носителя традиционного сознания так во многом ни к чему не привели, а лишь еще дали несколько новых направлений. Поиск реформ вне традиционного исторического опыта, как показала история, во многом обречен на провал.

И тогда поднимаемые еще 200 лет назад проблемы исторически сложившихся духовно-нравственных традиций отечественного образования и воспитания и попыткой их решить в начале XXI века, так и останутся нерешенными и в наше время. Хотя, как показали проводимые нами исследования, имеется достаточная научная разработанность и практический опыт, а так же желание и потребность многих россиян.

Выводы. Это лишь некоторые актуальные проблемы современного отечественного образования в изучении народной культуры и пути их решения. Но и другие проблемы будут решены по иному, если мы будем рассматривать их в рамках обозначенного духовно-нравственного направления в образовании и воспитании.

И в заключении:

1. Для наиболее успешной и эффективной работы в системе профессионального образования по изучению и сохранению отечественной народной культуры необходимо понимание ее значения в сохранении тысячелетнего опыта духовно-нравственных ценностей.

2. В выборе содержания образования, методов обучения необходимо знание и общих научных дидактических методов, а также опыт и методы народной отечественной педагогики, (в том числе и Кубани), развивающей традиционные для России методы обучения и воспитания.

3. Необходимо разделять методы при обучении гуманитарным и естественнонаучным дисциплинам и методы обучения народным традициям. Исходным для преподавания предметов народной традиции является традиция (как метод) исполнения ее, т.е. сама традиционная жизнь (а не только и не, сколько преподавание «текста» о народной жизни, что в настоящее время более всего и происходит). От неверно выбранных методов во многом зависит не возрожденческая тенденция, а разрушение традиции в целом.

4. В процессе построения образовательной системы обучения и воспитания следует учитывать духовно-нравственный опыт носителей местной традиции (жизненный уклад, иерархия ценностей и др.).

Литература:

1. Вакуленко Е.Г. Изучение и сохранение народного искусства Кубани: к юбилею кафедры народного декоративно-прикладного искусства: монография. – Краснодар, 2013. – 200 с.

2. Вакуленко Е.Г. Народные мастера Кубани. – Краснодар: Традиция, 2009. – 144 с.

3. Некрасова М.А. Народное искусство России в современной культуре XX – XXI век / М.А. Некрасова. - М., 2003. – 254 с.

4. Полевые материалы кафедры народного декоративно-прикладного творчества ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры» – 2017 г., ст. Холмская Абинского района Краснодарского края. Интервью с респондентом А.М. Максименко, Л.И. Аникиным. Исследователь Вакуленко Е.Г., Тумасян С.В. 09.11.2017.

5. Полевые материалы кафедры народного декоративно-прикладного творчества ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры» – 2018 г., п. Мезмай Апшеронского района Краснодарского края. Интервью с респондентом М.И. Скворцовым, А.И. Гребенюк. Исследователь Вакуленко Е.Г., Тумасян С.В. 09.05.2018.

6. Тумасян С.В. Изготовление произведений народного декоративно-прикладного творчества в профессиональной подготовке бакалавров как сохранение культурного наследия Кубани. – Гуманизация образования, 2017. – № 6. С. 66-74.

7. Тумасян С.В. Проблемы содержания обучения народному искусству в системе профессиональной подготовки бакалавров. – Таврические студии. Серия: Культурология. 2017. Т. 13. № 13. С. 96-100.

УДК: 378

старший преподаватель Тюрина Зинаида Сергеевна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

МЕТАФОРИЧЕСКА КОМПЕТЕНЦИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (ЯЗЫКОВОЙ ВУЗ)

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению метафоричности речи как лингводидактического феномена, представляя его в виде соответствующей компетенции. В работе изучены и проанализированы основные научные исследования, посвященные проблеме содержания и места метафорической компетенции, предложены собственные модель структуры и содержание метафорической компетенции в соответствии с современными целями иноязычного обучения.

Ключевые слова: метафоричность, метафорическая компетенция, компетентностный подход, когнитивная теория метафоры, коммуникативная компетенция, лингвистическая компетенция.

Annotation. This research is devoted to the study of speech metaphoricalness as linguodidactical phenomenon, presented in the form of corresponding competence. In this work are examined and analysed the main national and international scientific researches devoted to the problem of the content and place of metaphorical competence. Moreover are presented a proper model of structure and a content of metaphorical competence according to the modern purposes of foreign teaching.

Keywords: metaphoricity, metaphorical competence, competence approach, cognitive metaphor, communicative competence, linguistic competence.

Введение. Приоритетной задачей обучения иностранному языку является формирование у учащихся умения успешной коммуникации в межкультурном иноязычном пространстве. Рассматривая речевое умение как способность творческого практического применения приобретенных в процессе обучения и доведенных до автоматизма коммуникативных навыков, основанных на знаниях о грамматической, лексической и фонетической структуре языка, мы понимаем, что успешность формирования данного умения зависит от многих факторов, составляющих единую комплексную систему.

Некоторые из факторов, определяющих успешность коммуникативного умения, соотносимы с различными качествами речи, такими как беглость, понятность, точность, образность, насыщенность, логичность, уместность, выразительность, содержательность и т.д. Формированию этих качеств, как правило, уделяется меньшее внимание в рамках обучения иностранному языку в школе или в вузе, однако, овладение ими позволяет в полной мере говорить о иноязычной коммуникативной компетентности учащегося.

В настоящей статье мы рассматриваем одно из таких качеств – метафоричность речи, исследуемую нами в качестве методического феномена. Целью данной статьи является представление метафоричности иноязычной речи в виде соответствующей компетенции, описание содержания метафорической компетенции в соответствии с целями обучения итальянскому языку в языковом вузе.

Для нашего исследования мы применяли такие методы как теоретический анализ научной литературы, изучение и обобщение передового опыта, дедуктивный метод и построение гипотезы.

Изложение основного материала статьи. Понятие «метафоричности речи» в научном дискурсе получило две трактовки. Первая концепция метафоричности речи опирается на понимание метафоры как стилистической фигуры, тропа, характерного скорее для художественной литературы, чем для ситуаций повседневного общения. С этой точки зрения метафоричность представляется как «качество выразительной, образной иносказательной речи» [Перцева, 2013], насыщенной метафорическими коллокациями. Подобную концепцию разделяют Л.П. Федоренко, Н. М. Шанский, М.Т. Баранов, В.А. Добромыслов, М.М. Рыбникова и др.

В отечественной науке большинство исследований, развивающих эту тенденцию трактовки метафоры, основаны на материале русского языка как родного языка учащихся. Однако, при обучении иностранным языкам такое понимание метафоричности речи представляется одноаспектным и не соответствует в полной мере цели иноязычного обучения – формирования у учащегося вторичной языковой личности, способной осуществлять иноязычную коммуникацию в межкультурном пространстве, обладающей достаточными мотивацией, знаниями структуры и лексикограмматических средств иностранного языка, доведенными до автоматизма навыками общения и соответствующими речевыми умениями.

Более перспективным в аспекте лингводидактики представляется понимание метафоричности речи, основанное на концептуальных теориях метафоры (G. Lakoff, M. Johnson, M. Black, I. A. Richards, Г. Н. Скляревская, С. Л. Мишланова, Л. М. Алексеева и др.). С точки зрения когнитивной теории метафора предстает универсальным средством познания и репрезентации мира и окружающей реальности, своего рода языковым зеркалом, отражающим уникальную национальную картину мира, сформированную в сознании носителей определенной лингвокультуры [G. Lakoff, M. Johnson, 2004], одной из форм вербальной репрезентации концепта [Мишланова, Пермякова, 2004]. Некоторые недавние исследования (например, [Токарева, 2018]) показывают, в какой значительной степени авторские метафоры базируются на моделях, реализующихся на всех уровнях языковой системы, что имеет большое значение как для обучения иностранному языку, так и для погружения учащихся в культуру страны изучаемого языка.

Таким образом, в свете когнитивной теории на передний план выходит роль метафоры в формировании и вербализации национальной языковой картины мира, «исторически сложившейся в обыденном сознании системы ментальных образов, закрепленных в семантике языковых единиц и ситуационной схеме их использования в речи» [Чеванина, 2007].

Изучение иноязычных метафор с позиции лингвокультурологического подхода, который мы вслед за В. В. Воробьевым и Е. Г. Таревой рассматриваем как изучение «фоновых знаний жителей этой страны, представленные в их языковом и когнитивном сознании» [Тарева, 2017], позволяет выделить специфические культурные факты, имплицированные в образно-мотивированной лексике, и составить из них в процессе обучения своего рода «систему координат», в рамках которой учащемуся предстоит реализовывать коммуникацию с представителями изучаемой лингвокультуры.

Выведенное положение обуславливает соответствующее представление о понятии «метафоричность речи», которое мы предлагаем рассматривать как иноязычное коммуникативное умение понимать и продуцировать метафоры в речи в соответствии с национальной языковой картиной мира, умение, которое в соответствии с современной образовательной парадигмой может быть представлено в виде соответствующей компетенции.

Традиционно понятие «метафорической компетенции» в пространстве лингводидактики принято рассматривать как один из компонентов коммуникативной или лингвистической компетенции. Так, J. Littlemore и G. Low представляют метафорическую компетенцию (далее – МК) умение интерпретировать культурномаркированные лексические единицы и фигуры речи, находя для МК место в структуре лингвистической компетенции согласно модели Л. Ф. Бахмана. Исследователи предлагают рассматривать МК как своего рода метакомпетенцию, разные компоненты и функции которой частично совпадают с предметными областями всех компонентов лингвистической компетенции: грамматической, текстуальной, иллокутивной и социолингвистической, подчеркивая при этом важность роли МК как эффективного инструмента в реализации иноязычного общения [Littlemore, Low, 2006]. Фактически, МК предстает как сквозная компетенция, определяющая успешность формирования всех составляющих лингвистической компетентности.

Подобных взглядов на МК придерживается Guttierez Perez, акцентируя внимание на когнитивном аспекте метафоры и ее роли в изучении испанского языка как второго иностранного. Исследователь рассматривает МК как метафоричность сознания и стратегии понимания метафор на иностранном языке. Тем не менее, автор определяет МК как один из компонентов лексической компетенции и предлагает развивать метафоричность учащихся в качестве вспомогательного средства для обогащения вокабуляра [Guttierez Perez, 2004].

Японский исследователь МК в контексте преподавания английского как иностранного, автор одного из наиболее масштабных трудов посвященных МК, Masumi Azuma [Azuma, 2004] выделяет в содержании изучаемой компетенции три аспекта: 1. МК как умение учащегося опознавать метафоры в иноязычном дискурсе (рецептивные виды речевой деятельности); 2. МК как умение правильно использовать метафорические выражения в речи (продуктивные виды речевой деятельности); 3. МК как умение интерпретировать заключенные в метафорах концепты (когнитивно-аналитическая деятельность). Azuma так же находит место МК в рамках лингвистической компетенции, выделяя три уровня ее сформированности: лексический, семантический и контекстуальный, отмечая роль метафоры как средства концептуализации культуры.

Несколько под другим углом метафорическую компетенцию исследует Т. В. Андрюхина, представляя ее в виде трехуровневой структуры, состоящей из познавательного уровня, коммуникативного уровня и уровня профессионального коммуникативного поведения [Андрюхина, 2013]. Познавательному уровню соответствует формирование «двупланового восприятия реальности», лежащего в основе метафорического переноса значения. Коммуникативный уровень приближен к пониманию МК как компонента лингвистической компетенции: под этим автор понимает умение находить, интерпретировать и продуцировать метафорические выражения, основанные на семантической двуплановости. Уровень профессионального коммуникативного поведения основан на умении учащегося продуцировать и воспринимать смыслы в сфере профессионального дискурса. Таким образом, мы можем наблюдать, что значительная часть содержания МК согласно представляемой структуре определяется специальными целями – спецификой профессионального дискурса, его целями и задачами.

Представители Пермской школы метафоры (Алексеева Л. М., Мишланова С. Л. и др.) представляют МК как компетенцию наивысшего порядка (надстройку), естественно присущую мыслительной деятельности. Исходя из этой предпосылки, авторы предлагают трактовать МК как «способность к переопредмечиванию, моделированию результатов деятельности» [Алексеева, Мишланова, 2016]. Фактически, согласно данной концепции, МК определяется как сверхкомпетенция, формируемая комплексно при осуществлении всех видов учебной деятельности. Как и Т. В. Андрюхина, авторы представляют МК в виде трехуровневой структуры, в основе которой лежит лингвистический уровень (способность идентификации знака через знак). Выше расположен когнитивный уровень (метафорически опосредованная мыслительная деятельность). Венчает структуру коммуникативный уровень, соответствующий умению проектирования коммуникации. В соответствии с этой структурой выделяются три уровня овладения МК: 1. предметный (описание прямого и переносного значения); 2. когнитивный (знание теорий метафоры); 3. метапрактики (проектирование коммуникации). Концепция Пермской школы, на наш взгляд, имеет наибольший методический потенциал и максимально полно отражает универсальность метафоры как комплексного средства познания, интерпретации и вербализации реальности, однако, подобная трактовка предъявляет ряд требований к организации учебной деятельности, к реализации которых, возможно, современная система языкового образования еще недостаточно подготовлена [Алексеева, Мишланова, 2016].

Находясь в современных нам условиях функционирования системы иноязычного образования, мы полагаем, что содержание компетенции должно определяться двумя основными факторами: целями обучения и предметно-понятийной областью компетенции. Исходя из положения, что целью иноязычного обучения является формирование «комплекса знаний, умений и навыков, который позволяет субъекту общения получать и добывать информацию, учиться, действовать и взаимодействовать с другими субъектами в определенной культурной среде» [Щепилова, 2005], мы располагаем метафорическую компетенцию в области пересечения общих целей иноязычного обучения и предметно-понятийной сферы функционирования метафоры. Выделяя в качестве основных компонентов цели языкового обучения «умение общаться на иностранном языке» и «умение общаться в определенном культурном контексте», мы фокусируемся на соответствующих им аспектах функционирования метафоры, опираясь при этом, как и авторы проанализированных нами выше трудов, на теорию концептуальной метафоры Лакоффа и Джонсона [Лакофф, Джонсон, 2004].

Таким образом, на передний план выходят понятия «метафора как средство коммуникации» и «метафора как средство репрезентации определенной культуры». Исходя из этого положения, мы представляем МК как умению использовать (понимать, интерпретировать и продуцировать) метафорические выражения в качестве коммуникативного средства и в качестве источника знаний о изучаемой культуре. В соответствии с этим метафорическая компетенция предстает в виде двухкомпонентной структуры, каждый из компонентов

которой находится в тесном взаимодействии с другим, взаимно определяет содержание другого, но формируется отличным от него путем. Наглядно структура МК представлена в таблице 1.

Таблица 1

Метафорическая компетенция	
Речевой компонент	Культурорепрезентативный компонент
1. Лексический уровень (низший)	1. Метафорический уровень (низший)
2. Семантический уровень (средний)	2. Семантический уровень (средний)
3. Стратегический уровень (высший)	3. Концептуальный уровень (высший)
Коммуникативный уровень (наивысший уровень)	

Согласно предложенной структуре формирование каждого из компонентов МК происходит на трех уровнях. На низшем уровне формирования речевого компонента МК – лексическом – учащийся приобретает знания о основном лексическом запасе иностранного языка, значительную часть которого представляют «стертые метафоры», формирует навыки применения этих знаний в речи. На среднем уровне учащийся получает представление о семантической двуплановости метафоры, основанной на образном переносе значения, у него формируются и закрепляются навыки использования метафорических выражений в речи. На высшем, стратегическом уровне у учащегося формируется умение использования метафорического дискурса в зависимости от целей и задач коммуникации.

При формировании культурорепрезентативного компонента на передний план выходит роль метафоры в кодификации и вербализации фоновых культурных знаний. Таким образом, на низшем уровне, метафорическом, у учащегося формируется навык идентификации метафоры и закладываются базовые понятия о метафоре как о лингвокультуреме. На втором, семантическом уровне учащийся приобретает навыки анализа лингвокультурологического компонента значения метафоры. И, наконец, на высшем, концептуальном уровне у учащегося формируется умение выделения культурных концептов на основании комплексного лингвокультурологического анализа метафор.

При сформированности обоих компонентов МК на высшем уровне, можно говорить о готовности учащегося реализовывать полученные знания, умения и навыки на наивысшем уровне, коммуникативном, т.е. об умении учащегося полноценно и сознательно использовать средства метафоричности речи в качестве коммуникативного инструмента в соответствии с иноязычным культурным контекстом.

Выводы. Таким образом, анализ исследований метафорической компетенции в отечественной и зарубежной традициях и соотнесение данных анализа с целями языкового обучения позволило нам сделать следующие выводы:

1. Метафорическая компетенция есть умение понимать, интерпретировать и продуцировать в речи метафорические выражения, используя их в качестве средства коммуникации и репрезентации фоновых культурных смыслов.
2. Формирование метафорической компетенции происходит путем взаимосвязанных процессов развития знаний, умения и навыков, лежащих в основе двух компонентов МК: речевого и культурорепрезентативного.
3. При сформированности обоих компонентов на высшем уровне становится возможным полноценное и адекватное оперирование средствами метафоричности в реальных ситуациях общения в контексте изучаемой лингвокультуры.

Очевидно, что каждому из этапов формирования МК соответствуют специфические приемы обучения, направленные на решение конкретных учебных задач. Выделение специфических приемов обучения позволит спроектировать стратегию формирования МК в рамках иноязычного обучения, что открывает перспективу для дальнейших исследований МК в области методики преподавания иностранных языков.

Литература:

1. Алексеева Л. М., Мишланова С. Л. Формирование метафорической компетенции // Вестник Пермского университета: российская и зарубежная филология. Выпуск 4 (36). - 2016. – С. 98-107.
2. Андрюхина Т. В. Развитие метафорической компетенции в курсе английского для специальных целей // Коммуникация в современном поликультурном мире: этнопсихологический анализ. – М., 2013. – С. 347-354.
3. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. М. Едиториал-пресс. 2004.
4. Мишланова С. Л., Хохлова Е. Д. Метафорическая компетенция у студентов языковых и неязыковых специальностей // Иностранные языки в контексте культуры. Межвузовский сборник статей по материалам конференций. – Пермь, 2012. – С. 188-194.
5. Мишланова С. Л., Пермякова Т. М. Современная концептосфера: направления и перспективы // Стереотипность и творчество в тексте: Межвузовский сборник научных трудов. Пермь: ПГУ, 2004. С. 351–364.
6. Перцева Н. К. Метафоричность – одно из условий повышения культуры речи школьников // Начальная школа. 2013. № 8. С. 52
7. Тарева Е. Г. Система культуросообразных подходов к обучению иностранному языку // Язык и культура. 2017. №40. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-kulturosoobraznyh-podhodov-k-obucheniyu-inostrannomu-yazyku (дата обращения: 06.11.2018).
8. Токарева А. Л. Конвенциональные и авторские метафоры ГНЕВ — ЭТО БОЛЕЗНЬ И ГНЕВ — ЭТО ЖИВОЕ СУЩЕСТВО в произведениях русских писателей последней трети XX - начала XXI века // Эмоциональная сфера человека в языке и коммуникации: синхрония и диахрония: материалы международной конференции. – М. - Ярославль: Издательство Канцлер, 2018. С. 114-125.
9. Щепилова А. В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 033200 «Иностр.яз.» // А. В. Щепилова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС. – 2005. – 245 с.
10. Чеванина Т.Н. Просодический аспект речи как выразитель национальной языковой картины мира // Вестник ВолГУ. Серия 2. – 2007. – Вып. 6. – С. 112-117.

11. Azuma M. Metaphorical competence in an EFL context: the mental lexicon and metaphorical competence of Japanese EFL students. PhD thesis. The University of Nottingham, 2004.
12. Cardona M. La comprensione e produzione di idioms. Aspetti psicolinguistici e riflessioni glottodidattiche. Università di Bari, Studi di Glottodidattica 2008, 3, 45-64
13. Guttierez Perez R. La metáfora en la enseñanza del español como segunda lengua [online]. Castillo Carballo, M.A (coord.), Las 40 gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad = Actas del XV Congreso Internacional de ASELE (Sevilla, 22-25 de septiembre de 2004). Sevilla: Universidad de Sevilla, 444-8. URL http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0442.pdf (дата обращения 13.11.18)
14. Littlemore, J., Low, G. D. Metaphoric competence and communicative language ability. Applied linguistics, 27 (2), 2006, p. 268-294.
15. Low, G.D. (1988). On teaching metaphor. Applied Linguistics 9 (2), p. 125-147.

УДК 37.012.3

магистр Тютюльникова Анастасия Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);
магистр Калугина Тамара Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск)

НАСТАВНИЧЕСТВО, КАК ИНСТРУМЕНТ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ПЕРСОНАЛА ПРЕДПРИЯТИЙ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТРАНСПОРТА

Аннотация. В настоящей статье рассмотрена существующая система непрерывного образования сотрудников ОАО «РЖД», выявлены недостатки данной системы обучения, обозначены задачи для решения имеющихся проблем в образовательном пространстве. Проведен анализ работы процесса наставничества при переподготовке кадров, который производится в строго ограниченном сроке обучения и согласно разработанного плана стажировки, выявлены узкие места в существующей методике обучения, а именно в заданных критериях к наставнику. Также описаны недостатки других инструментов обучения: проведения индивидуального собеседования руководителем и проведение технических занятий на рабочем месте. Определены основные требования к методикам обучения, которые необходимо разработать для компании ОАО «РЖД» в целях значительного улучшения образовательного процесса при обучении сотрудников с помощью наставничества. Положительным результатом в конечном итоге ожидается повышение профессиональных компетенций каждого работника железнодорожной компании ОАО «РЖД» без повышения экономических затрат, так как в настоящее время существующая программа обучения не может дать полноценной подготовки кадров без учета оценки уровня знаний обучающегося, его сенситивных способностей и оценке поведения в нестандартных ситуациях, а также выбора компетентного наставника, обладающего педагогическим мастерством.
Ключевые слова: система обучения, наставник, профессиональные компетенции, апробированные методики образования ОАО «РЖД».
Annotation. This article considers stages the existing system of continuous education of employees of OAO "RZD" is considered, shortcomings of the given system of training are revealed, tasks for the solution of the available problems in educational space are designated. The analysis of the work of the mentoring process in retraining, which is carried out in a strictly limited period of training and according to the developed internship plan, identified bottlenecks in the existing teaching methodology, namely in the specified criteria for the mentor. It also describes the disadvantages of other training tools: an individual interview with the head and technical training in the workplace. The article identifies main requirements to the teaching methods that should be developed for OAO "RZD" in order to significantly improve the educational process in the training of staff through mentoring. A positive result in the end is expected to increase the professional competence of each employee of the railway company OAO "RZD" without increasing economic costs, since currently the existing training program cannot give full training without taking into account the assessment of the level of knowledge of the student, his sensory abilities and assessment of behavior in non-standard situations, as well as the choice of a competent mentor with a pedagogical master.
Keywords: Training system, mentor, professional competence, proven methods of education of OAO "RZD".

Введение. В любой организации возникает потребность в переподготовке и повышении квалификации сотрудников для развития системы кадрового потенциала, которая увеличивала результативность, эффективность и конкурентоспособность всего предприятия в целом. Одна из крупнейших компаний России - ОАО «Российские железные дороги» (ОАО «РЖД») в целях единых стандартов работы, управления и обучения разработала уникальную систему непрерывного образования для всех категорий и уровней работников, в основе которой лежит компетентностный подход. В ходе совершенствования образовательной системы в ОАО «РЖД» было произведено реформирование структурных образовательных учреждений компании и разработана нормативная и методическая базы, которые описывают способы и порядок обучения и молодых специалистов работников с большим стажем работы.

Для внутрифирменного обучения разработанные мероприятия компании АОА «РЖД» в процессе их апробации, показали во многом положительный опыт. Тем не менее, обнаружился ряд проблем при переподготовке сотрудников, в частности:

- оценка уровня знаний в той области, в которой будущий специалист и руководитель будет осуществлять трудовую деятельность;
- оценка сенситивных способностей работника;
- оценка поведения в нестандартных ситуациях;
- сложности в поиске компетентного наставника для будущего специалиста, обладающего элементами педагогического мастерства.

Поиск путей решения заявленных проблем предполагает реализацию следующих задач:
- оценить эффективность существующей системы обучения;
- обучающихся определить недостатки обучения и оценить тяжесть последствия;
- разбить методы в зависимости от целевой аудитории.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время подготовка сотрудника на рабочем месте производится в большей мере назначенным руководством наставником, согласно разработанного плана стажировки. Однако фактически утвержденный план стажировки не всегда является опорной составляющей для обеих сторон (наставника и обучающегося). Поскольку на наставника возлагается значительное количество задач для обеспечения вхождения работника в должность в оптимальные сроки, а также повышение уровня развития профессиональных и корпоративных компетенций и вовлеченности работников ОАО «РЖД» в решение корпоративных задач. Стоит отметить, что оптимальные сроки обучения связаны с тенденцией оптимизации расходов организации и, как следствие, с ограниченностью средств, выделяемых на процесс обучения [1, с. 4]. В таблице 1 показано распределение выполняемых задач в ходе процесса наставничества.

Таблица 1

Распределение выполняемых задач в ходе наставничества

Задачи наставника	Показатель выполнения, %
формирование у наставников компетенций, необходимых для занятия руководящих должностей	5
повышение уровня мотивации работников к построению карьеры и самостоятельному развитию	10
совершенствование методов развития профессиональных и корпоративных компетенций	1
формирование лояльного отношения к компании, приверженности к профессии, корпоративным ценностям и культуре на ранних стадиях трудовых отношений	50
снижение рисков, связанных с некачественной подготовкой к самостоятельной работе, исключение ошибок в начальный период работы	20
сокращение числа работников, уволившихся в течение первого года работы	75
установление стабильных долгосрочных трудовых отношений	80
получение экономического эффекта за счет снижения затрат при сокращении сроков стажировки и адаптации работников	100

Анализ выполнения задач показал, что на практике наставнику невозможно приблизить работника к осуществлению всех поставленных задач на 100%, в связи с отсутствием разработанных методик для достижения в установленные сроки определенных показателей. Необходимо учесть и тот факт, что в ряде случаев наставник не обладает педагогическими способностями для передачи опыта и знаний. Данная проблема при переподготовке кадров без отрыва от производства является наиболее сложной задачей в образовательном процессе сотрудников ОАО «РЖД» т.к. с одной стороны педагогическая компонента не влияет на выполнение трудовой функции, с другой стороны становиться крайне необходимой в процессе стажировок и передаче опыта работы.

До 2003г в структуре ОАО «РЖД» недостатки существующих методик адаптации и обучения сотрудника компенсировался длительным сроком стажировки (вхождения в должность), а при значительном сокращении срока обучения, вызванное, в основном, экономическими показателями, отсутствие методик развития профессиональных и корпоративных компетенций приобрело значительную актуальность. Особенно ярко отсутствие профессиональных компетенций у сотрудников проявляется в нестандартных ситуациях, когда выполнению должностных обязанностей препятствует состояние стресса.

Широко в практике работы используется еще один инструмент – проведения индивидуального собеседования руководителем. Существует нормативный документ ОАО «РЖД» с перечислением всех пунктов, по которым требуется провести собеседование. Недостатком этого инструмента является отсутствие специально выделяемого для этого мероприятия времени у руководителя в рабочем графике, строго регламентированном проведением рабочих совещаний, поэтому проведение данного мероприятия не позволяет участникам собеседования полностью погрузиться в процесс. Наиболее распространенным совмещением является проведение собеседования в период селекторных совещаний. Внимание руководителя при этом рассеивается на получение информации одновременно из двух и более источников. Вторым недостатком является проведение собеседования в устной форме и, как следствие, у работника не происходит активация моторной памяти документов и правильных действий.

Следующий инструмент – проведение технических занятий. Они проводятся один раз в месяц. По результатам опроса и анализа ответов ревизорскому аппарату эффективность данного инструмента зависит от способности проводящего технические занятия работника преподнести материал, наличия материальной базы под занятие и мотивации работников получать информацию. Сокращение компенсаций в виде оплачиваемого времени за присутствие на технических занятиях резко снизило мотивацию персонала.

Рассмотренные выше уровни обучения выявили следующие основные недостатки существующих методик:
- значительная зависимость качества обучения от профессиональных компетенций наставника, его педагогического мастерства;
- отсутствие у руководителей структурных подразделений железнодорожного транспорта и инженеров по обучению педагогического образования;
- отсутствие апробированных методик проведения всех ступеней обучения на рабочих местах.

Тяжесть последствия недостатков существующей системы обучения на рабочих местах в ОАО «РЖД» можно оценить по статистике транспортных происшествий, где по вине молодых специалистов или

специалистов, недавно приступивших к самостоятельной работе, все чаще и чаще возникали угрозы жизни и здоровью как пассажиров, так и всех участников перевозочного процесса.

Особенно их много при работе в нестандартных ситуациях – в период природных катаклизмов, в период производства летних путевых работ (закрытие перегонов и части станции на профилактические работы) и т.д.

При организации обучения одна из важнейших задач, которую должен ставить себе руководитель – это научить как вводимых в профессию, так и уже работающих специалистов правильно действовать в нестандартных ситуациях. Опыт руководителей структурных подразделений при искусственном введении обучаемого в нестандартную ситуацию (к примеру, крушение поезда) показал, что 95 из 100% не действуют согласно установленным инструкциям по причинам: паника, отсутствие опыта в возникшей ситуации, недостаточные знания, отсутствие реакции на происходящую ситуацию, то есть не умение грамотно ее оценить, сопоставить с существующими алгоритмами действия и действовать согласно должностной инструкции. Приобретение данного опыта необходимо, но подобные ситуации случаются достаточно редко, имеют каждый раз свои специфические особенности, поэтому и возникает необходимость имитировать нестандартные ситуации работникам. Данный метод позволяет формировать ответственность работников перед пассажирами и другими сотрудниками железной дороги, которые могут пострадать в результате транспортного происшествия [6, с. 22].

Для разбивки методов обучения в зависимости от целевой аудитории необходимо отметить, что целевая аудитория обучающихся на железнодорожном транспорте неравномерна. Согласно данных отдела управления персоналом ОАО «РЖД» возраст обучаемых работников и вводимых в профессию новых специалистов распределяется по трем интервалам (таблица 2).

Таблица 2

Распределение обучаемых работников по возрасту

Возраст обучаемых сотрудников	Количество человек от общего штата, %
от 18 до 27 лег	25
от 27 до 39 лег	65
от 39 до 50 лег	25

Согласно представленной на рисунке диаграмме возрастная работников группа в пределах 27-39 лет на текущий момент составляет 65% от общего числа сотрудников ОАО «РЖД». Это самая многочисленная группа обучающихся и самая сложная – уже накоплен некий опыт, который снижает сеснсетивные способности, с другой стороны еще есть желание совершать более рискованные мероприятия. Обучение на железнодорожном транспорте происходит непрерывно, так как происходит постоянные горизонтальные перемещения по территориальным филиалам, изменения классности станций, изменения пассажиро- и грузопотока. Вертикальный рост сотрудников, замещение на время отпуска, изменения нормативной и законодательной базы.

Таким образом, основные требования к разрабатываемым методикам будут следующие:

1. Подготовка опытных сотрудников к наставничеству по отдельно разработанной программе обучения.
2. Обеспечение подготовленного наставника необходимыми лекционными материалами и техническими средствами.
3. Возможность на ранней стадии определить пригодность человека к выполняемой работе.
4. Обеспечение вхождения в должность обучающегося в установленные сроки.
5. Обеспечение устойчивой работы сотрудника в нестандартной ситуации.
6. Возможность сквозного контроля за ходом обучения вышестоящим руководителем.

Выводы. Выявленные проблемы наставничества в системе обучения кадров ОАО «РЖД» позволят кардинально изменить всю систему подготовки сотрудников и удовлетворить основные потребности одной из крупнейших компаний России. Данные требования должны быть основной базой при создании новых методик обучения сотрудников ОАО «РЖД» с помощью наставничества для получения положительного результата в обучении и переподготовке кадров железнодорожной компании.

Литература:

1. Положение о системе наставничества Центральной Дирекции – филиала ОАО «РЖД», утверждено распоряжением Центральной Дирекции – филиала ОАО «РЖД» 04.07.2014г № ЦД-137/р / – 2014. - С. 1-13.
2. Ребров А.В. Факторы формирования мотивации российских работников // Социологические исследования. 2011. № 3.
3. Российский работник: образование, профессия, квалификация / Под ред. В.Е. Гимпельсона, Р.И. Капелюшникова. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2011.
4. Сташенко А.Г., Чеглакова Л.М. Наставничество: мода становится трендом // Корпоративные университеты. 2008. № 15.
5. Чеглакова Л.М. Наставничество: новые контуры организации социального пространства обучения и развития персонала промышленных организаций // Экономическая социология. 2011. Т. 12. № 2.
6. Лешер О.В., Каскина Д.К. Тенденции развития личности безопасного типа в системе высшего профессионального образования Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2009. № 1. С. 81-89.

УДК:376.42

старший преподаватель Уромова Светлана Евгеньевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
учитель ритмики Ленкова Евгения Владимировна
Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение «Школа №56» (г. Нижний Новгород)

РАЗВИТИЕ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ НА ЗАНЯТИЯХ КОРРЕКЦИОННОГО КУРСА «РИТМИКА»

Аннотация. В данной статье представлены результаты экспериментального исследования, направленного на оценку комплекса модифицированных физических упражнений в качестве универсального средства развития двигательных навыков у умственно отсталых младших школьников на занятиях ритмикой. Авторы предприняли попытку типологизировать упражнения и музыкальное сопровождение к каждой группе в зависимости от характеристики исходных движений. В статье также приводятся обобщенные данные педагогической диагностики координационных способностей обучающихся и критерии, необходимые для более качественной оценки недостатков в процессе выполнения двигательных проб.

Ключевые слова: ритмика, физические упражнения, координационные способности, умственно отсталые обучающиеся.

Annotation. This article presents the results of an experimental study aimed at assessing the complex of modified exercise as a universal means of development of motor skills in mentally retarded younger students in the classroom rhythm. The authors have made an attempt to typologize exercises and musical accompaniment to each group depending on the characteristics of the initial movements. The article also presents the generalized data of pedagogical diagnostics of coordination abilities of students and the criteria necessary for a better assessment of the shortcomings in the process of performing motor tests.

Keywords: rhythm, exercise, coordination abilities, mentally retarded students.

Введение. Анализ нейропсихологических исследований позволяет констатировать, что для детей с умственной отсталостью сенсомоторика является одним из основных средств формирования функционального взаимодействия подкорковых структур с корковыми отделами анализаторов и другими более поздними в онтогенетическом аспекте отделами центральной нервной системы и межполушарного взаимодействия [7, 9, 8].

Изучением координационных способностей умственно отсталых детей занимались такие исследователи, как В.С. Фарфель (1975), Е.П. Ильин (1983), А.С. Солодков (1998), А.А. Дмитриев (1989), Ю.Ф. Курамшин (1988), Н.Н. Ефименко (1991), Е.С. Черник (1997), Н.В. Астафьев, А.С. Самыличев (1997), С.И. Веневцев (2000) и др. [4, 5, 8]. Однако, все эти исследования были выполнены в контексте уроков физической культуры. Между тем, исходя из определения координационных способностей, можно сделать вывод о наличии сложной структуры и одновременного взаимодействия нескольких составляющих (физических характеристик и качеств находящихся в сложном взаимодействии и образующих).

Изложение основного материала статьи. Исходя из понимания о координационных способностях, в основе которых лежит совокупность психологических, морфологических, физиологических компонентов организма в их функциональном единстве, можно констатировать, что это достаточно сложная иерархическая структура, включающая следующие компоненты, требующие определенной степени зрелости на каждом уровне организации движений по Н.А. Бернштейну, начиная с уровня А: временную (время движения, темп), пространственную (исходное положение, поза, перемещение тела и его звеньев в пространстве по направлению, амплитуде, форме, расстояния), пространственную - временную (скорость, ускорение), динамическую (мышление, усилия), ритмическую (соразмерность усилий во времени и пространстве) [1].

По данным исследований В.С. Фарфеля, Е.П. Ильина, А.С. Солодкова нейродинамические расстройства, особенности переработки поступающей информации различной модальности ведут к рассогласованию различных функций организма, и в первую очередь нарушениям между функциями двигательного аппарата и деятельностью других систем, обеспечивающих работу мышц, что затрудняет освоение сложно координированных двигательных действий, а, следовательно, и координационных способностей [5].

В своих работах Н.Г. Вайзман и В.А. Ванюшкин отмечает, что у умственно отсталых детей при относительной сохранности элементарных движений значительно недоразвита способность к тонким и точным движениям, к выработке относительно сложных двигательных формул, к быстрой смене моторных установок, т.е. к рассогласованию функционирования тех систем организма, которые составляют основу координационных проявлений [2, 3]. Это подтверждается и проведенными нами предварительными исследованиями, которые позволили выявить, что уровень развития базовых видов координационных способностей у обучающихся младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями оказывается соответствующим более раннему физиологическому возрасту.

Обобщая данные научно-методической литературы, посвященной проблемам развития координационных способностей, можно сделать выводы об эффективности приемов нестрого регламентированного варьирования связанных с использованием необычных условий естественной среды и взаимодействия партнеров. Музыкально-ритмические занятия в полной мере реализуют выше перечисленные условия в доступной для умственно отсталых обучающихся форме [6]. Поэтому нами была предпринята попытка предложить модифицированные варианты физических упражнений в качестве универсального средства развития двигательных навыков на занятиях ритмикой.

Экспериментальное исследование проводилось в течение 5 месяцев на базе одного из коррекционных образовательных учреждений, реализующих АООП для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) г. Нижнего Новгорода. В нём приняли участие 25 обучающиеся с легкой умственной отсталостью в возрасте 10-11 лет.

По данным предварительного педагогического наблюдения и исходя из сведений, полученных в результате педагогического наблюдения, у всех учащихся наблюдаются трудности координации движений: в

100% случаев наблюдается нарушение пространственной ориентировки как на уровне схемы тела, так и на уровне макропространства, рассогласованность движений в случае необходимости одновременного их выполнения, игнорирование той или иной части тела при необходимости выполнении сложнокоординированных движений с участием всех конечностей, дифференцировки мышечных усилий (снижение контроля за направлением движений, неточность тонких движений, диспраксия на уровне общей моторики, общая ограниченность амплитуды совершаемых движений, особенно в нижний конечностях), недостаточность чувства ритма, отсутствие плавности движений (все движения носят порывистый характер, угловатые по внешним проявлениям, с наличием многочисленных мелких привнесений, наличием промежуточных фаз). У детей наблюдается общая скованность при выполнении движений, плохая мышечная память.

В качестве исходных диагностических методик были выбраны тесты, используемые для определения уровня развития координационных способностей на уроках физкультуры [7].

Многообразие видов двигательных координационных способностей не позволяет оценивать уровень их развития по одному унифицированному критерию, поэтому мы использовали различные показатели, наиболее важными из которых являются:

1) время, затрачиваемое на освоение нового движения или какой-то комбинации. Чем оно короче, тем выше координационные способности;

2) время, необходимое для «перестройки» своей двигательной деятельности в соответствии с изменившейся ситуацией. В этих условиях умение выбрать наиболее оптимальный план успешного решения двигательной задачи считается хорошим показателем координационных возможностей;

3) координационная сложность выполняемых двигательных заданий (действий) или их комплексы (комбинации). В качестве заданий-тестов рекомендуется применять упражнения с асимметричным согласованием движений руками, ногами, головой, туловищем, как наиболее сложные и реже встречающиеся в двигательном опыте человека;

4) точность выполнения двигательных действий по основным характеристикам техники (динамическим, временным, пространственным);

5) сохранение устойчивости при нарушении равновесия;

6) стабильность выполнения сложного в координационном отношении двигательного задания (по конечному результату и стабильности отдельных характеристик движения). Ее оценивают, например, по показателям целевой точности — количеству попаданий при бросках мяча в кольцо в баскетболе, различных предметов в мишень и т.п.

Так, пробы Хэда позволили констатировать недоступность заданий, ориентированных на сложную координацию даже на уровне схемы тела, что может свидетельствовать о наличии нарушений центральных механизмов межанализаторного взаимодействия на уровне переработки информации и необходимости воспроизведения двигательной программы, опираясь на несколько одновременно задействованных исходных данных. Близкие же по своему значению показатели выполнения безречевого варианта пробы лишь доказывает наличие нарушенной межполушарной ассиметрии, что приводит к многочисленным ошибкам при одновременном выполнении движений различными частями тела, рассогласованных движений, что в норме формируется уже к 7 годам.

Низкие результаты (2,8 баллов из 5 в среднем по группе) при проведении проб на оценку статического равновесия после вестибулярной нагрузки («Фламинго») могут свидетельствовать о незавершенности процесса формирования центральных механизмов, обеспечивающих межанализаторное взаимодействие.

Трудности повторов ритмических рисунков, начиная с самых простых, говорят о недостатках двигательной памяти, сукцессивных навыках и динамической недостаточности (в среднем требовалось 3-4 повтора образца). Проба «Прыжок с троекратным хлопком в ладоши» говорит о недостатках пространственной организации движений в макропространстве и наличии потенциальной недостаточности ритмической организации движений с преимущественным нарушением кинестетических составляющих.

Исходя из выявленных недостатков координации, выявленных в результате диагностики и с целью развития основных координационных способностей на основе физических упражнений, которые традиционно используются на уроках физкультуры, а также с учетом основных задач коррекционного курса «Ритмика» и адресного воздействия на определенные координационные возможности, были разработаны модифицированные упражнения.

Подобранная экспериментальная методика является модификаций физических упражнений, и целенаправленно систематически применялась в процессе занятий ритмикой учащихся экспериментальной группы. Физические упражнения и подвижные игры подбирались с учетом функциональных возможностей, уровня физической подготовленности учащихся. Занятия коррекционного курса «Ритмика» по экспериментальной методике проводились 1 раз в неделю.

Также было подобрано специальное музыкальное сопровождение, которое увеличивает силу внешнего воздействия на отдельные координационные способности, а в случае ритмической организации движения служит направляющей помощью (таблица 1):

Таблица 1

Сравнительная характеристика модификации общих физических упражнений, используемых на занятиях ритмикой с музыкальным сопровождением

Упражнения, используемые в рамках предмета (коррекционного курса)		Музыкальное сопровождение
Физ-ра	Ритмика	
Ходьба и бег	Ходьба с заданием (различным положением рук, ног) и легкий бег Ходьба и бег под музыку	Любая музыка с четким ритмическим рисунком: «Вставай, с первыми лучами» (гр. «Пара Нормальных»), «Подсолнухи» (гр. «Карапузы»), «Друзья» (гр. «Барбарики»).
ОРУ с предметами	Танцевальные разминки с лентами, флажками, помпонами.	«Сюрприз» «Милые взрослые» (гр. «Домисолька») «Рыжий Ап» (исп. В.Соколовский) «Светит солнышко для всех» (гр. Талисман) «Губки бантиком» (исп. К. Орбакайте) «Грибной дождик»
Челночный бег	Игры предполагающие смену направлений по сингалу (хлопок, бубен, остановка музыки и др.): «Голова дракона», «Вперед-назад», «Пятнашки»	Звук музыкального инструмента в качестве сигнала.
Метание мяча в цель	Игры «Снежки», «Меткий стрелок», «Третий лишний», «А ну-ка попади»	«Снегурочка» (м/ф «Ну, погоди») «Буратино» (к/ф «Приключения Буратино»)
Прыжки со скакалкой	Поскоки, подскоки. Упражнения: «Мячики», «Зайчики», «Лягушата»	«Солнечные зайчики» (исп. Левановa М.) «Прыг – скок» (исп. Н.Пешкова) «Мы маленькие дети» (гр. Непоседы)
Равновесие	Игры направленные на удержание позы: «Замри», «Фигуры», «Совушка», ходьба по коридорам различной ширины, остановка по сигналу во время кружения	Резкая смена ритма, прекращение музыки
Чувство ритма	Повторение простейших ритмических рисунков по образцу, подражанию словесной инструкции, игры	Прохлопывание с использованием мелофона Звуки барабана
Ориенти-ровка в простран-стве	1. Ходьба, бег, движения со сменой направления, змейкой, по диагонали. 2. Хороводы 3. Игры-прятки, игры: «Колокольчик», «Угадай где?»	*1. CrazyFrog - AxelF* *«Мне море по колено, мне море по плечо» (гр. «Дискомафия»)* «Бабочка» (дет. хор «Великан») 2. «Ивушка» (гр. «Ассорти») «Пляска с платочком» «Контрасты» (И.Крутой) 3. «Подсолнух» (гр. «Иванушки»)

Каждое занятие включает в себя не менее двух видов заданий. Все задания включаются в обучающий процесс в соответствии с принципом от простого к сложному. Все упражнения можно условно разбить на 8 групп:

1. Ходьба (на носках, на пятках, широкий шаг, приставной шаг) и бег с различными заданиями (ритмичный бег, бег с высоким подниманием бедра). Эта группа направлена на развитие согласования движений рук и ног, развитие координации движений, точности воспроизведения движений, умения сохранять задачу, двигаться с ритмом, заданным музыкой. Для формирования понятий «право - лево» целесообразно включать «дорожку следов» с включением прыжков на двух и одной ноге. Специально подобранное музыкальное сопровождение помогает ритмически правильно организовать пространственную организацию видов движений на уровне общей моторики с постепенным включением в этот процесс мелкой моторики и различных взаимодействий рук и ног. Это, в свою очередь, способствует развитию такой характеристики координации, как временная и пространственная в ее различных комбинациях. Первая группа заданий используется в основном в начале занятий, как разминочная, т.к. основные (базовые) движения достаточно хорошо знакомы и доступны для выполнения учащимися, а также отработаны на уроках физической культуры.

2. ОРУ с предметами может использоваться на всех этапах занятия: для танцевальной разминки, как игры в конце урока, в зависимости от темпа музыки, как релаксацию в конце занятия. Так же, как и первая группа заданий, данные упражнения учат детей точно соизмерять и регулировать пространственные, временные и динамические параметры движений, воспроизводить заданный угол поворота (сложный вид зрительно-моторной координации), демонстрировать достаточную амплитуду движения различных частей тела относительно друг друга, т.е. проприоцептивные ощущения и реципрокную координацию, лежащих в основе более сложных видов движений. Кроме того, данные упражнения могут способствовать развитию способности предугадывать положение движения объекта в нужный момент времени.

3. ОРУ на основе челночного бега для развития дополнительных качеств (выносливости, быстроты реакции, ловкости, умения координировать движения), способности точно и быстро выполнять движения при лимите времени. Дополнительные качества вырабатываются благодаря специфике челночного бега: повторяющиеся движения в противоположном направлении с резким изменением направления движения в конце промежуточной дистанции. Упражнения чаще всего используются в конце занятий, во время игр.

Данный вид заданий может применяться на занятиях ритмикой в виде повторения чередующихся танцевальных движений с резкой сменой направления движения. Облегчить данное задание может музыкальное сопровождение с четким ритмом и резкой сменой музыкального темпа, служащего источником направляющей и организующей помощи.

4. Модифицированные физические упражнения на основе метания мяча в цель, помогает детям понять, как скоординировать движения рук и ног, чтобы получить более точный результат пространственного выполнения, в игровой форме помогает лучше понять свое тело, научиться им управлять, развивает проприорецепцию. Особое значение данная группа упражнений имеет для детей с недостатками способностей одновременного выполнения рассогласованных движений руками и ногами, а также с нарушениями зрительно- и слухомоторной координации. Игры с элементами точной передачи предметов друг другу на расстоянии помогают развить силу, ловкость и быстроту действий. Кроме того, у ребенка появляется понимание оптимального соотношения этих усилий, что особенно важно при обучении танцевальным и плясовым элементам. Модифицированный вариант, используемый в последнем виде заданий, может быть представлен в форме ладушек в движении (при отработке в парах), точным и быстрым скреплением рук и т.п. При этом можно варьировать степень сложности задания и включения межанализаторного взаимодействия в виде начинания с правой (левой) руки и противоположной ноги.

5. Различные виды прыжков (поскоков и подскоков) используют для разминки, укрепления мышц ног, улучшения координации и подвижности стоп. Они способствуют развитию как аэробных, так и анаэробных возможностей организма, являются прекрасным средством тренировки сердечно-сосудистой, дыхательной системы, развивают общую выносливость и координацию движений. Игры с прыжками используются в конце или в середине занятия на этапе закрепления серий движений, в частности в парах. Возможен более сложный вариант за счет включения элемента смены направления движений.

6. Упражнения, направленные на развитие вестибулярного аппарата, функции равновесия, согласованности и соразмерности напряжения и расслабления мышц в движении, т.к. избыточное мышечное напряжение приводит к скованности тела и соответственно к ухудшению функции равновесия, а также к излишней затрате сил и быстрому утомлению. Упражнения используются на разных этапах занятия. Ходьба по коридору, ходьба по «дорожке следов» - в начале урока, упражнения на статическое равновесие, игры – в конце занятий.

7. Упражнения на развитие чувства ритма. Сначала обучающиеся учатся передавать простой ритм хлопками, затем задания усложняются - дети протопывают ритмический рисунок, который учитель прохлопал, и наоборот. В эту группу включены отстукивания на бубне, детском барабане. На занятиях используются игры с движениями, которые подчинены определенному ритму и его смене. Данная группа упражнений чаще используется в середине занятия. Целесообразно использовать различную пространственную организацию рабочего места педагога при демонстрации и фронтальном показе движения: спиной к классу, лицом к классу (зеркальное отражение). При организации работы в данном направлении особую значимость приобретает музыкальное сопровождение с четким ритмом, со сменой ритмического рисунка, плавностью музыкальных переходов, диктующих неосознанное подчинение музыке. В некоторых случаях можно использовать произвольный «танец» под музыку («танцуй, как чувствуешь музыку») на этапе организации начала занятий, в вводной части, подготавливающей к восприятию основного материала, и в конце занятия для снятия напряжения (спокойная плавная музыка).

8. Упражнения на ориентировку относительно собственного тела, в пространстве, представляют собой различные движения со сменой направления, змейкой, по диагонали, хороводы, игры. Данный вид заданий позволяет обучать быстроте реакции на различные сигналы и формировать умение приспосабливаться к изменяющейся ситуации. Задания могут проводиться как с музыкальным сопровождением, так и без него, на разных этапах занятия. Модифицированный вариант может быть представлен на уровне формирования и закрепления схемы тела и для преодоления игнорирования частей тела в отдельных случаях через привлечение к ним («ковырялочка», «пяточка-носочек», «приседания»).

Проведение контрольного эксперимента позволило констатировать улучшение всех показателей в пробах, аналогичных проводимым в начале эксперимента. Максимальные показатели приобрели умение удерживать равновесие с общим увеличением времени позы и ее точности при воспроизведении (коэффициент динамики составил 0,7 баллов по группе), при выполнении сложных движений, состоящих из серии различных простых двигательных программ. Значительная разница в показателях на общем фоне изменений наблюдалась и при оценке повтора ритма, причем в качестве последнего использовался более сложный ритмический рисунок по сравнению с констатирующим этапом. При воспроизведении простого рисунка практически не возникло затруднений (исключение составили 17,5% учащихся с выраженным нарушением слоговой структуры слова). Это обстоятельство доказывает целесообразность использования специально подобранного музыкального сопровождения и оправдывает постоянное его использование на всех занятиях ритмикой.

Выводы. Таким образом, в процессе организации занятий ритмикой при работе с экспериментальной группой были целенаправленно использованы вариативные модификации в качестве дополнительного средства воздействия на координационные способности учащихся с умственной отсталостью, которые можно использовать на всех этапах занятия и в разных формах организации двигательной активности учеников на уроке.

Литература:

1. Бернштейн Н.А. О построении движений. – М.: Книга по Требованию, 2012. – 253 с.

2. Вайзман Н.П. Психомоторика умственно отсталых детей. М.: Аграф, 1997. – 128 с.

3. Ванюшкин В.А. Коррекция координационных способностей учащихся с недостатками интеллектуального развития: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03: Екатеринбург, 1999. – 142 с.

4. Дмитриев А.А. Коррекционно-педагогическая работа по развитию двигательной сферы учащихся с нарушением интеллектуального развития: Учебное пособие. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 224 с.

5. Ильин Е.П. Психомоторная организация человека: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2003.

6. Кудрявцев В.А. Психофизическое развитие учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида посредством включения элементов бального танца в программу занятий «Ритмика» [Электронный ресурс] //

Вестник Мининского университета. – 2014. - №3. – URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/497 (Дата обращения: 12.11.2018)
7. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 384 с.
8. Лях В.И. Координационные способности: диагностика и развитие. - М.: ТВТ Дивизион, 2006. – 290 с.
9. Хрестоматия по нейропсихологии: учебное пособие / Ред. Е.Д. Хомская. – М.: Российское психологическое общество, 1999. – С. 360-366.

УДК: 796.011.3
старший преподаватель Уромова Светлана Евгеньевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент 1 курса Уромов Георгий Дмитриевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЛАТЕРАЛЬНЫХ ПРОФИЛЕЙ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СПОРТИВНЫМ СПОСОБАМ ПЛАВАНИЯ

Аннотация. Данная статья является продолжением экспериментального исследования возможностей использования нейропсихологических профилей при обучении спортивным способам плавания на этапе отработки техники симметричных и ассиметричных способов работы рук и ног. Авторы приводят примеры использования индивидуальных латеральных профилей в процессе обучения спортивным способам плавания.
Ключевые слова: индивидуальные латеральные профили, спортивные способы плавания, умственно отсталые обучающиеся.
Annotation. This article is a continuation of the experimental study of the possibility of using neuropsychological profiles in teaching sports swimming methods at the stage of working out the technique of symmetric and asymmetric methods of work of hands and feet. The authors give examples of the use of individual lateral profiles in the process of teaching sports methods of swimming.
Keywords: individual lateral profiles, sports swimming methods, mentally retarded students.

Введение. В современной системе специального образования адаптивная физическая культура выступает составной частью коррекционно-развивающего процесса. Активно расширяющееся использование многообразных средств и форм адаптивной физической культуры как инновационной образовательной области, что обусловлено действительно неординарными потенциальными возможностями АФК в решении стратегических задач специального образования [4].

Нам представляется весьма интересным преломление известных современных данных нейропсихологии детского возраста относительно возможностей развития двигательных навыков в области плавательной подготовки детей с интеллектуальными нарушениями.

Несмотря на изученность проблемы развития двигательной сферы при умственной отсталости, мы практически не встретили работ, раскрывающих роль межполушарного взаимодействия в этих процессах [2, 3, 8]. Нарушения согласованности, точности и темпа движений наблюдаемые практически у всех умственно отсталых школьников, можно объяснить с точки зрения нейрофизиологических причин со стороны центрального аппарата управления движениями, о которых мы уже писали в более ранних публикациях [6, 7, 10].

Изложение основного материала статьи. В настоящее время олигофренопедагогика располагает скромным багажом специальных пособий и методических разработок, которые посвящены проблеме использования плавания в коррекционно-образовательном процессе на фоне общего признания необходимости внедрения данного направления физической культуры в обучение [3, 12]. Это связано, прежде всего, с наличием в этой группе разнородности состояний и клинических проявлений как по степени выраженности, так и по качественному своеобразию механизмов и причин, нарушающих адекватное возрасту функционирование индивида [2, 8, 10].

Основной сложностью в процессе обучения является невозможность единовременного усвоения учебного материала и достижения одинакового конечного результата за определенное количество часов нормально развивающимися детьми и детьми с умственной отсталостью. Это во многом обусловлено и вариативным характером индивидуальных латеральных профилей с нечетко выраженной доминантой [1, 10].

Ассиметрия движений позволяет снизить их неопределенность и увеличить устойчивость вследствие возможности выбора оптимального варианта структуры движения. Однако в традиционных подходах к методике учебно-тренировочных занятий недостаточно учитывается индивидуальные особенности спортсменов и их соответствие специфике требований избранного вида спорта, что отрицательно сказывается на подготовленности, физическом развитии и психологическом состоянии спортсмена. При этом огромная роль для правильного выбора методики обучению плаванию отводится комбинированной работе рук и ног. Так, сочетание правой руки и левой ноги (или левой руки и правой ноги) характеризуют способы кроль и на спине; сочетание правой руки и правой ноги (или левой руки и левой ноги) характеризуют способы брасс и дельфин. Но все это в первую очередь связано с ИПЛ.

Проблема диагностики функциональных асимметрий (ФАМ) напрямую связана с запросами практики, в частности, дифференциации при обучении. Экспериментальным путем нами были определены наиболее эффективные по различным критериям (способ предъявления, сложность техники выполнения, информативность) и проведена диагностика, позволившая определить индивидуальные латеральные предпочтения умственно отсталых обучающихся с ошибками, наиболее характерными в технике плавания,

которые учитывали при построении индивидуальной работы в процессе учебно-тренировочного занятия [5, 9].

Вся работа по обучению спортивным способам плавания проводилась в течение 2016-2018 г.г. частота тренировок составила от 3 до 5 занятий. Занятия проводятся в группе из 5-6 человек. Структура занятий с точки зрения решения задач социальной реабилитации на примере их организации в нашем бассейне бала подробно представлена в одной из статей журнала «Теория и практика физической культуры» [11]. В организацию работы по обучению непосредственно спортивным способам плавания включается индивидуальная работа, предполагающая участие тренера – посредника (помощника тренера, родителя) и ребенка. Учебное занятие предполагало наличие как минимум 2 частей: разминка на суше, состоящая из ОФП и СФП и тренировка в воде.

Общеразвивающие и специальные упражнения плавания выполняют на суше, в вводной части урока плавания. Их основное назначение - подготовка организма занимающихся к предстоящей нагрузке в основной части занятия, содействие общему физическому развитию детей, формирование правильной осанки, развитие преимущественно тех групп мышц, которые выполняют основную работу в плавании. К числу специальных упражнений относят также имитационные упражнения, которые по форме и характеру напоминают движения пловца.

Содержание основной части занятия определяется исходя из следующих принципов построения: обучение сложным по координации движениям целесообразно начинать через ведущую сторону; повышение эффективности переноса навыков с ведущей на субдоминантную сторону; направленная тренирующая стимуляция неведущей стороны менее результативна; при обучении двигательным действиям в субдоминантную сторону целесообразно уменьшать количество тонких координационных структур элементов движения, упрощая адаптацию техники к индивидуальным способностям. Исходя из данных литературы и результатов эксперимента нами были выделены некоторые особенности включения в структуру учебного занятия отдельных упражнений и приемов, основанных на ИПЛ при моделировании индивидуальных заданий:

1. При доминировании левшества в двух системах из трех (конечности – тело – общая направленность движений) – увеличить долю коротких серий, т.к. они проявляют более худшую выносливость по сравнению с правшами.. Им целесообразно чередовать серии с упражнениями на баланс, начиная с ведущей стороны, увеличить количество упражнений на координацию движений, например при разминке на суше. Левши видят лучше целостный образ, поэтому нуждаются в показе движения целиком, при этом в процессе показа применяется физический уровень воздействия (совместные действия). Поскольку по данным статистики у левшей отмечается минимальное количество ошибок в реакции на движущийся предмет, целесообразно включать приемы при формировании правильного направления движения и вытяжения рук мячи и игровые приемы по типу «догонялок» (с колобашкой).

Приведем пример индивидуальной программы с учетом данного варианта ИПЛ:

Игорь Т., 12 лет. *ИПЛ: ЛЛАлП. Среди ошибок техники плавания можно выделить следующие: 1) Симметричные способы: Слабый гребок,. Левая рука опережает правую, волна ногами редкая с большой амплитудой. Неправильное положение тела с креном на левый бок (баттерфляй). Нет захвата руками, нет толчка ногами, замена ног брассом на ноги – дельфин (брасс). 2) Ассиметричные способы: ножницеобразные движения выполняет с большой амплитудой. Отсутствует фаза скольжения, нет полного вытяжения руки и кисти. Нет фазы гребка. Большой крен из-за тонущих ног (кроль н/груди). Руки разводит в стороны при сохранении общего правильного направления. Нет прямого продвижения тела (зигзагообразные) по дорожке (кроль н/сп).*

Таблица 1

Фрагмент индивидуальной программы формирования техники спортивных способов плавания для организации индивидуальной работы на занятии Игоря Т.

На суше	В воде	
	Симметричные (брасс, баттерфляй)	Асимметричные (кроль на груди, на спине)
Имитация работы ног кролем: упражнение «Футболист». Для дельфина упражнения на спину с преимущественным долей движений расправляющих грудную клетку (прогиб и выгиб спины, выгиб спины назад): «Кошка сердится» с фазой выгиба, «Кошка подлезает через забор», «Кошка лижет молоко», «Большая волна», «Обратная волна»). Ноги брасс сидя с удержанием позы. Руки брасс – около стенки с опорой с фазе падения вперед. Зацепление руками ног с помощью: упражнения «Качели», «Кораблик», «Жаренная золотая рыбка». «Кроль». Исключить прыжки на двух ногах.	Руки дельфин на спине. Работа ног с доской всеми способами. При выполнении симметричных движений брассом с толчком от неподвижной опоры и механической помощью в начальной фазе движения. Все технические движения всеми способами выполняются преимущественно на спине либо на груди с руками брассом. Разноименные движения руками и ногами: Упражнение «Руки-брасс – ноги кроль», на спине «Руки-дельфин – ноги-кроль».	Включение в работу доски или др.неподвижной опоры. Упражнения на удержание позы (с одной рукой, начиная с ведущей стороны, увеличивая количество подходов субдоминантой). Работа ног с доской всеми способами. На спине упражнение «Руки вперед – ноги кроль».

2. При смешанном типе ИПЛ по аналогичным показателям направленность движений, что проявляется в дисбалансе и увеличении времени на его поддержание в безопорной среде. В этом случае в большей

степени страдает согласованная работа верхними и нижними конечностями, особенно в синхронных видах (брасс, баттерфляй). Поэтому следует начинать освоение спортивного способа брасс, баттерфляй – с упражнений на отдельное включение синхронных рук при кролевых движениях ногами и неподвижной опоре для рук (доска, подражание, совместная работа с физическим удержанием правильной позиции рук, ног, туловища). Кроме того, в разминку на суше включали различные упражнения на ноги с руками стрелочкой.

Приведем пример индивидуальной программы с учетом этого варианта ИПЛ:

Григорий Т., 14 лет. *ИПЛ: ПЛПЛ. Среди ошибок техники плавания можно выделить следующие: 1) Симметричные способы: Очень жесткие движения руками и ногами. Маленький вынос рук из воды (руки по поверхности воды). Нет плавности движений телом при общей согласованности движений руками и ногами (баттерфляй). Не разводит стопы. Нет согласованности рук и ног. Нет гребкового движения руками (гладит воду). Гребок руками правильный (брасс). 2) Ассиметричные способы: Согласованная работа рук и ног, но нет окончания гребка руками под водой. Неподвижная короткая шея, вдох не сторону, а вперед. Отклонение положения руки от медиальной оси: гребок начинает не от средней линии, не под себя, а в сторону (кроль н/груди). Согласованные движения руками и ногами. Гребок руками в стороны (аналогичные отклонения от средней оси тела). Нет плавности движений ногами и руками (рубит воду), колени выносит из воды при наличии большой амплитуды движений ногами (кроль н/сп).*

Таблица 2

Фрагмент индивидуальной программы формирования техники спортивных способов плавания для организации индивидуальной работы на занятии Григория Т.

На суше	В воде	
	Симметричные (брасс, баттерфляй)	Асимметричные (кроль на груди, на спине)
Наклоны вправо-влево-вперед-назад, с руками в замке, вращения руками, упражнение «маятник», на мате из положения сидя – гибкость, кошка сердится, кошка лижет молоко, подлезает под забор, большая и малая волна, обратная волна. Имитация брасса сидя на скамье с механическим вмешательством, по подражанию, лежа на удержание позы. Упражнение кроль лежа на животе (попеременная работа рук и ног), восьмерки (упор присев – упор лежа - упор присев - выпрыгивание и т.п. на смену двигательных программ в сложном движении). Имитация спортивных способов плавания на суше с непосредственным контролем. Выкруты руками с непосредственным контролем синхронности и амплитуды движений. Работа с резиной, отжимания.	Стоя у бортика – «Волна» (руки в стрелку). Удержание вертикального положения тела на глубокой части за счет работы ног дельфином. Упражнение для брасс – плавание в паре с помощниками (1- разводит стопы, другой работает руками), у бортика с отталкиванием и удержанием стоп на бортике.	Удержание вертикального положения тела на глубокой части за счет работы ног кролем. Упражнения на сцепление. Упражнения с колобашкой одними ногами с вытянутой рукой. Гребок одной рукой по типу догонялок с фиксацией другой руки с колобашкой по центру (непосредственный контроль). Плавание в ластах. На спине плавание с колобашкой в ногах ноги кроль.

3. В случае выраженной односторонней доминанты на фоне демонстрации более низкого качества техники выполнения синхронных способов плавания с рассогласованностью работы рук и ног (либо в отдельности) целесообразно включать такие упражнения, в которых четко фиксируется одновременное начало и конец движения конечностями (имитация у бортика, отталкивание от бортика). Увеличивается доля упражнений на баланс («правая – левая – двумя», кроль с поворотом на бок). На суше особое внимание уделяется упражнениям в субдоминантную сторону (сохранение амплитуды движения). В отличие от суши все упражнения в воде начинать с ведущей стороны.

Приведем пример индивидуальной программы с учетом этого варианта ИПЛ:

Дарья Ш., 14 лет. *ИПЛ: ППП. Среди ошибок техники плавания можно выделить следующие: 1) Симметричные способы:* Нет согласованной работы руками ногами (при согласованности работы только верхними / нижними конечностями), не выносит руки из воды. Размашистые движения ногами при отсутствии работы корпусом (баттерфляй). Колени раздельно. Замена на дельфинообразные движения. Нет согласованности работы верхними и нижними конечностями. Застревание на промежуточной фазе обучения (1-2). Руками замена гребка на глажение воды: нет захвата воды (брасс). 2) Ассиметричные способы: Вдох только в одну правую сторону, сбивается с ритма. Нет скольжения на груди, т.к. нет вкладывания прямой кисти в воду (рубит воду). Замена скольжения на силовое вложение руки. Колени сгибаются, бьет пятками по попе (кроль н/груди). Работа коленями, а не пальчиками. Нет согласованности в работе руками мельницей (выбрасывает руки по одной). Не может принять положение прямой руки: маховые движения от локтя (кроль н/сп).

Таблица 3

Фрагмент индивидуальной программы формирования техники спортивных способов плавания для организации индивидуальной работы на занятии Дарьи Ш.

На суше	В воде	
	Симметричные (брасс, баттерфляй)	Асимметричные (кроль на груди, на спине)
Имитация кроля на груди, на спине: Упражнение «Мельница», «Лыжник» в наклоне (одновременно, попеременно, разноименные движения, встречные махи),. Все упражнения с положением «руки в стрелку» (приседания, выпрыгивания, наклоны). Круговые движения руками вперед-назад, руки в замок за спиной с наклонами. Все упражнения выполняются с пластиковой трубкой и стрелой на руках с фиксацией локтя.	Для брасс: плавание в паре с механическим разведением ног. Отталкивания от бортика с имитацией. Для батта: упражнение «2 удара – 1 рука – 2 удара ногами – 2 рука – 2 удара – 2 руки с выносом рук».	Вертикальные кролевые движения с удержанием тела (руки в стрелку). Плавание в восьмерках и треугольных лопатках. Для прямоты движений ногами колобашка между ног, упражнения с колобашкой в догонялки. Упражнения на сцепление в воде: вдох-выдох – гребок. Плавание ногами на спине в различных положениях (с одной рукой, поднятой рукой, флажок). Плавание в ластах. Плавание на баланс (с поворотом на бок и вытянутой рукой).

Данные таблиц 1-3 демонстрируют, что комплексы могут иметь направленность, зависящую от того, какой способ плавания отрабатывается или изучается в данный момент. Для каждого спортсмена были подобраны индивидуальные комплексы упражнений, реализующихся в индивидуальной части занятия.

Формирующий эксперимент проводился в течение длительного времени, показанные результаты выступлений на соревнованиях. Сравнительный анализ динамики позволил выявить зависимость показателей эффективности применения ИПЛ на занятиях от:

1) степени владения техникой спортивного способа плавания: чем меньше период технической подготовки (в данном способе), тем больше Кдинамики , который составляет в основной группе от 4,5 сек (у спортсменов 1-2го г.г. обучения) до 1,5-2 сек вне зависимости от длины дистанции.

2) необходимости синхронного или асинхронного способа работы конечностей: в синхронизированных способах (брасс, баттерфляй) данная разница более стабильна и существенна, в отличие от асинхронных (кролевых), где наблюдался сильный разброс показателей. Возможно, данная разница обусловлена наличием вариативной картины мозаичности ИПЛ по линии рука – тело – ноги, наблюдаемая по результатам диагностики.

3) способа предъявления заданий и учете индивидуального латерального профиля при формировании сложнокоординированного навыка и принадлежности спортсменов к группе левшей/правшей.

Выводы. Таким образом, процесс технической подготовки целесообразно организовать с учетом ИПЛ с включением средств, качественно воздействующих на внутреннюю структуру плавательных движений. Это обеспечивает формирование более рационального варианта техники плавания. Учитывая вариативность литеральных профилей детей с умственной отсталостью и неустойчивой доминанты, работу необходимо проводить индивидуально с точки зрения приемов показа и начала включения в работу ведущей конечности.

Литература:

1. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева - СПб.: Питер, 2008. - 320 с.
2. Бердичевская Е.М. Профиль межполушарной асимметрии и двигательные качества [Электронный ресурс] // Теория и практика физической культуры. – 1999. - URL: http://sportfiction.ru/articles/profil-mezhpolusharnoy-asimmetrii-i-dvigatelnye-kachestva/ (Дата обращения 13.11.2018)
3. Вайзман Н.П. Психомоторика умственно отсталых детей. М.: Аграф, 1997. – 128 с.
4. Евсеев С.П. Теория и организация адаптивной физической культуры. В 2 Т. – Т.1. – М.: Советский спорт, 2005. - 448 с.
5. Медведева Е.Ю., Уромова С.Е. Исследование профилей латеральной организации сенсомоторных функций у детей с умственной отсталостью как психологическая основа обучения плаванию // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: - Ялта: РИО ГПА, 2017. - Вып. 57. Ч.8. – С. 300-306
6. Медведева Е.Ю., Уромова С.Е. Характеристика двигательных навыков при обучении плаванию инвалидов // Современные тенденции развития науки технологий: сбор. науч. тр. по материалам II Международной научно-практической конференции 31 мая 2015г.: в 7 ч. / Под общ. ред. Е.П. Ткачевой. – Белгород: ЭГИЦЕНТР, 2015. – Часть V. – С. 89-93.
7. Молоткова Н.В, Уромова С.Е., Земкова С.В, Способы обучения плаванию детей с выраженными интеллектуальными нарушениями // Современные подходы реабилитации, адаптивной физической культуры в работе с лицами, имеющими ограниченные возможности здоровья. Материалы V международной научно-практической конференции / Под общ. ред. Е.Н. Фомичевой, Ю.П.Зверева, В.А. Оринчука. - Н.Новгород: ООО "Цветной МИР",2014. – С .81-84
8. Москвина Н.В., Москвин В.А. Межполушарные асимметрии и индивидуальные различия человека [Электронный ресурс] - URL: https://www.litmir.co/br/?b=203703 (Дата обращения 15.11.2018)
9. Нейропсихология индивидуальных различий: учеб. пособие для студ.учреждений высш. проф. образования / Е.Д.Хомская, И.В.Ефимова, Е.В. Будыка и др. – М.: «Академия», 2011. - С. 33
10. Уромова С.Е., Медведева Е.Ю. Проблема межполушарной асимметрии в определении индивидуальных латеральных предпочтений у детей с интеллектуальными нарушениями [Электронный

ресурс] // Перспективы науки и образования. Международный электронный научный журнал. - 2017 – №6(30) - URL: https://pnojournal.wordpress.com/archive17/17-06/ (Дата обращения 13.11.2018)
11. Уромова С.Е., Ольхина Е.А., Медведева Е.Ю., Каштанова С.Н., Молоткова Н.В. Из опыта обучения плаванию лиц с тяжелыми и множественными нарушениями развития // Теория и практика физической культуры. – 2016. - №11. – С. 26-29
12. Фетисов А.М. Особенности обучения плаванию детей с ограниченными возможностями разных нозологических групп // Социально-экономические явления и процессы. 2014. - Т. 9. - № 12. – С. 336

УДК 378.01:004

кандидат педагогических наук, доцент Царапкина Юлия Михайловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева» (г. Москва);
доцент Лемешко Татьяна Борисовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева» (г. Москва);
кандидат сельскохозяйственных наук, доцент Миронов Алексей Геннадьевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Красноярский государственный аграрный университет» (г. Красноярск)

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ АГРАРНОГО ВУЗА

Аннотация. Целью статьи является рассмотрение новых подходов в подготовке студентов аграрного вуза при поддержке современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Очевидным является переход аграрного образования и методики подготовки студентов на новые образовательные программы и стандарты, современные информационные платформы, цифровые технологии, информационные ресурсы и онлайн-курсы, позволяющие улучшить профессиональный уровень знаний, умений и навыков. Актуальность темы статьи обусловлена тем, что цифровизация аграрного образования – это настоящее и будущее АПК России. Для создания и функционирования цифрового аграрного сектора необходимы специалисты, обладающие новыми компетенциями. Подготовка студентов аграрного вуза невозможна без применения практико-ориентированного обучения, концепции умных (smart) технологий, ERP-систем, электронного обучения, цифровых образовательных ресурсов, участия студентов в инновационных проектах. Статья представляет интерес для дальнейшего исследования инновационных решений в области цифровой трансформации аграрного образования.

Ключевые слова: цифровые технологи, аграрное образование, умные технологи, компетенции.

Annotation. The purpose of the article is to consider new approaches in the training of students of agricultural University with the support of modern information and communication technologies (ICT). The transition of agricultural education and methods of training students to new educational programs and standards, modern information platforms, digital technologies, information resources and online courses to improve the professional level of knowledge and skills is obvious. The relevance of the article is due to the fact that the digitalization of agricultural education is the present and future of the agro – industrial complex of Russia. The creation and functioning of the digital agricultural sector requires specialists with new competencies. Training of students of agricultural University is impossible without the use of practice-oriented learning, the concept of smart technologies, ERP systems, e-learning, digital educational resources, students ' participation in innovative projects. The article is of interest for further research of innovative solutions in the field of digital transformation of agricultural education.

Keywords: digital technologies, agricultural education, smart technologies, competences.

Введение. В настоящее время инновационное развитие аграрного сектора требует новой подготовки кадров, применения цифровых технологий – современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) [7]. Вопросы развития аграрного образования и кадрового обеспечения АПК являются сегодня важнейшими приоритетами государственной политики. Именно от высококвалифицированных специалистов зависит будущее АПК и всей страны. В условиях цифровизации технологические платформы должны стать главными средствами поддержки аграрного образования. Для создания и функционирования цифрового аграрного сектора необходимы специалисты, обладающие новыми компетенциями [10].

Актуальность темы статьи обусловлена тем, что цифровизация аграрного образования и цифровая экономика в сельском хозяйстве – это настоящее и будущее АПК России. Очевидно, что инновации, открытия, идеи будут тогда, когда в сельское хозяйство придут молодые специалисты, обладающие знаниями в области цифровых (умных) технологий и цифровой экономики АПК. Сегодня агропромышленный комплекс нуждается в новых кадрах, способных применять на практике smart-технологии.

В связи с этим нужны новые подходы при подготовке кадров для АПК.

В рамках цифровой трансформации аграрного образования и экономики АПК необходимо внедрение современных информационных платформ, технологий, информационных ресурсов и онлайн-курсов. Для этого следует разработать и внедрить в систему высшего профессионального аграрного образования новые образовательные программы и стандарты обучения по инновационным технологиям цифровой экономики, цифрового земледелия, растениеводства и животноводства.

Целью статьи является рассмотрение новых подходов в подготовке студентов аграрного вуза. Очевидным является переход аграрного образования и методики подготовки студентов аграрного вуза на цифровые технологии, позволяющие в дальнейшем управлять умным сельским хозяйством.

Изложение основного материала статьи. Подготовка студентов аграрного вуза невозможна без применения практико-ориентированного обучения, концепции умных (smart) технологий, ERP-систем, электронного обучения, цифровых образовательных ресурсов, участия студентов в инновационных проектах.

Практико-ориентированный подход в аграрном образовании – это получение опыта практической профессиональной деятельности в ходе учебного процесса. Практико-ориентированное обучение предполагает наличие в вузе (при вузе / при участии вуза на предприятиях и в организациях) особых форм

(мест, площадок) профессиональной занятости студентов с целью выполнения ими реальных задач практической деятельности по осваиваемому профилю обучения при участии профессионалов этой деятельности.

Студенты аграрного вуза реализуют данный подход во время учебной, производственной, преддипломной и научно-исследовательской практики. В качестве экспериментальной площадки для исследования в ведущем аграрном вузе страны – Тимирязевской академии рассматривается цифровой кампус университета, опытные поля, Мичуринский сад, овощная и плодовая станции, Тимирязевский парк и другие объекты. В своей работе студенты Тимирязевки стараются использовать современные информационные технологии сбора, анализа и интерпретации полученных данных: геоинформационные системы (ГИС), технологии дистанционного зондирования Земли (ДЗЗ), датчики, дроны, программный комплекс ArcGIS. Актуальные технологии ДЗЗ и ГИС целесообразно и эффективно применять в учебной и научно-исследовательской практике для подготовки ученых агрономов в РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева.

Практико-ориентированное обучение в аграрном вузе предполагает использование ERP-систем [1]. Знание профессионального программного обеспечения, современных ERP-систем, отраслевых программных решений является важнейшим требованием к квалификации специалиста. Фирма 1С предлагает для аграрного сектора программные решения 1С:Предприятие 8. ERP Агропромышленный комплекс 2 – предназначено для автоматизации управления агропромышленного комплекса по направлениям деятельности Растениеводство, Молочное животноводство (КРС), Свиноводство.

Все отраслевые и специализированные решения 1С: Предприятие для отрасли сельского хозяйства важны в аграрном вузе, так как способствуют формированию профессиональных компетенций студентов.

Для организации практико-ориентированного обучения необходимо сотрудничество аграрного вуза с агрохолдингами, агрокомпаниями. Недавно РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева и компания Panasonic Россия подписали меморандум о долгосрочном сотрудничестве в области исследований по выращиванию овощных культур в городских вертикальных теплицах, оснащенных системой мониторинга и автоматическим управлением уровня углекислого газа, влажности, температуры, энергопотребления. Сотрудничество с компанией Panasonic – это возможность соединить научный опыт и реальный бизнес, а также расширить возможности студентов в практическом применении полученных знаний и использовании опыта работы с крупнейшей компанией в таком актуальном направлении, как создание умных городов устойчивого развития. Интеграция бизнеса и образования во внедрении современных цифровых технологий с одновременным оснащением специализированных лабораторий находит свое воплощение в проектах Красноярского государственного аграрного университета. Так, сотрудничество с ПАО «Росбанк» позволило создать учебный класс-модель современного банка, что существенно повысило качество подготовки обучающихся экономических направлений и их дальнейшее трудоустройство в отрасли; ООО "Малтат", один крупнейших рыбопромысловых и рыбоперерабатывающих предприятий Красноярского края качественно изменил подход к практико-ориентированному обучению за счет внедрения в вузе специализированной лаборатории по ихтиологии с цифровыми технологиями обучения. Получение практических навыков работы на сельскохозяйственной технике с цифровым управлением стало возможным благодаря открытию класса "Современная сельскохозяйственная техника" предприятием «Ростсельмаш». Объединение возможностей бизнеса и науки создает основу для реализации принципов устойчивого развития России и подготовки высокопрофессиональных кадров.

В результате совместной работы с агрохолдингом «Черкизово» университет начнет готовить специалистов в области автоматизации производства. Представители агрохолдинга озвучили предложение организовать учебные классы на базе технологического факультета и Института экономики и управления АПК. Аудитории будут оснащены самым современным оборудованием. На сегодняшний день многие российские аграрные холдинги остро нуждаются в притоке профессиональных кадров: животноводов, птицеводов, ветеренаров, агроинженеров, агрономов, растениеводов, технологов.

Тимирязевские студенты являются резидентами фонда Сколково, разрабатывают инновационные проекты, стартапы. В настоящий момент 23 сколковские команды работают в области технологий, информационных систем для сельского хозяйства, земледелия, мелиорации, растениеводства и производства кормов. Следует отметить, что Тимирязевка является абсолютным лидером среди аграрных вузов страны по количеству проектов –резидентов Сколково. Активное участие принимает Отраслевой аграрный бизнес-инкубатор (ОАБИ) Тимирязевки, который работает с фондом Сколково.

Например, коллектив сколковской компании «AIST» участвует в проекте ОАБИ «Интеллектуальная ресурсосберегающая система дифференцированного полива с/х культур». Команда занимается разработкой интеллектуальной модульной системы дистанционного управления дифференцированной подачей воды для полива сельскохозяйственных культур. В основе «AIST» – энергонезависимой информационной аппаратно-программной системы лежат концепция точного земледелия и объектно-ориентированный подход. Система позволяет осуществлять энерго- и водосбережение при поливе сельскохозяйственных культур, а также дифференцированный полив и внесение жидких удобрений с использованием данных о поливаемом поле, полученных при помощи ГИС-технологий. В результате применения этой системы происходит увеличение урожайности культур. Так, в ходе экспериментов, проведенных командой «AIST», только за счет грамотного полива урожайность люцерны увечилась примерно на треть.

Следующий пример предполагает участие коллектива сколковской компании «Agronote» с проектом ОАБИ «Бюро ландшафтного планирования и проектирования адаптивно-ландшафтных систем земледелия». Эта информационная система улучшает качество и скорость планирования размещения культур по полям и технологий их возделывания. Система построена на основе облачных технологий и существующего кроссплатформенного приложения «Дневник агронома», в ней используются материалы агроэкологической оценки земель: АгроГИС и данные дистанционного зондирования земли, информация по истории полей, мониторинг техники, метеоданные.

В Тимирязевке на базе института механики и энергетики им. В.П. Горячкина разрабатываются проекты, направленные на механизацию сельского хозяйства. Совместно с ЗАО «Космос комплект» ученые института и студенты разработали агротехнологический роботизированный комплекс GreenBot – робот, состоящий из зондо-сенсорной системы и платформы, которая обеспечивает общий бортовой контроль, перемещение по RFID меткам или GPS/ГЛОНАСС-координатам. Полученная информация считывается с сенсоров робота,

обрабатывается и поступает в базу хранения. В настоящий момент ведутся исследования по созданию действующего прототипа.

На сегодняшний день наиболее обсуждаемой темой во всем мире является цифровая трансформация, цифровая экономика, цифровое сельское хозяйство, цифровое образовательное пространство [9]. Достижения цифровой эпохи, такие как облака, аналитика, мобильность, социальные медиа, умные устройства, блокчейн, способны коренным образом изменить жизнь людей, производство и образование [5, 6].

Основными цифровыми технологиями, которые влияют на эффективность производства, и которые нужно знать, и уметь применять на практике, являются:

- большие данные;
- нейротехнологии и искусственный интеллект;
- системы распределенного реестра;
- квантовые технологии;
- новые производственные технологии;
- промышленный интернет;
- компоненты робототехники и сенсорика;
- технологии беспроводной связи;
- технологии виртуальной и дополненной реальностей.

В качестве инновационного подхода в подготовке студентов следует рассмотреть концепцию умных (smart) технологий.

В аграрном образовании и сельском хозяйстве выделяют следующие инновационные решения, которые можно отнести к концепции умного сельского хозяйства:

- облачные решения и интернет вещей (IoT-платформы);
- беспилотные транспортные средства;
- беспилотные летательные аппараты;
- датчики и сенсоры;
- ГЛОНАСС/GPS в сельском хозяйстве;
- геоинформационные системы и технологии дистанционного зондирования Земли [3].

В РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева на агрономическом направлении в учебном процессе и на практике студенты, магистры и аспиранты изучают и применяют перечисленные технологии, которые необходимы для мониторинга, оценки и анализа растительности, рельефа, почвы и состояния сельскохозяйственных посевов и земель. У студентов формируются знания, умения и навыки в области технологии ««точного земледелия».

Рассматривается также новый подход к обучению при поддержке облачных решений и интернет вещей (IoT в растениеводстве, Microsoft Azure IoT Hub, Power BI, Machine Learning и др.), которые позволяют осуществлять мониторинг, аналитику, прогнозы. Главным является обеспечение студентов доступом к средствам объективного контроля вегетационного периода сельскохозяйственных культур, инструментам планирования и управления производством с элементами Big Data и AI, платформе макропрогнозирования спроса, тесной интеграции процессов цифрового сельского хозяйства с платформами, разрабатываемыми в процессе реализации цифровой экономики. Требуется развитие цифровой среды дистанционного аграрного образования и рынка профессионального агроконсультирования.

Преимущества smart-технологий: мобильность, удобство и гибкость, автоматизация решений, целостность картины, анализ данных и масштабируемая система аналитики, точные и достоверные данные и др.

Получение практического опыта на базе современных информационных (умных) технологий должно стать приоритетным направлением аграрной вузовской подготовки [3].

Интеграция единого информационного Интернет-пространства аграрных знаний с типовыми сайтами сельскохозяйственных предприятий, сельскохозяйственных НИИ и ВУЗов; типовыми ИУС и системами первичного учета, реализованных с помощью Интернет-технологий составляют основу цифровой платформы, логическая структура которой готова к интеграции с различными цифровыми устройствами и приборами в дальнейшем.

Выводы. Цифровые технологии находят все большее применение не только в производственно-технических и экономических аспектах деятельности сельскохозяйственных предприятий, но и в сфере профессионального аграрного образования и переподготовки. Руководители и преподаватели в сфере аграрного образования должны быть адаптированы к необходимости все более активного использования цифровых образовательных инструментов в своей работе, поскольку их применение существенно повышает качество и эффективность профессионального обучения студентов.

Следует сделать акцент на практико-ориентированное обучение при поддержке цифровых (умных) технологий. Необходимость усиления практической подготовки в образовании определена требованиями Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» 273-ФЗ и Федеральных государственных образовательных стандартов [4, 5].

Необходимо адаптировать образовательные программы под потребности современного бизнес-сообщества, чтобы процесс перехода от учебы к работе стал более эффективным как для молодого специалиста, так и для будущего работодателя.

Для эффективного развития аграрного образования обязательным условием является создание современной цифровой платформы-информационно-образовательного пространства как необходимого информационно-технологического базиса социально-экономической подготовки студентов для АПК [2].

Цифровая умная платформа необходима для инновационного развития аграрного образования, цифровой экономики сельского хозяйства, формирования профессиональных компетенций студентов.

Литература:

1. Лемешко Т.Б. ERP-система как средство обучения для аграрного вуза / В сборнике: Новые информационные технологии в образовании Сборник научных трудов 18-й международной научно-практической конференции. Под общ. ред. Д.В. Чистова. 2018. С. 373-375

2. Лемешко Т.Б. SMART-технологии в аграрном образовании / В сборнике: Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем / Сборник статей по материалам Всероссийской научно-

практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. 2018. С. 200-202.
3. Лемешко Т.Б. Цифровое пространство аграрного образования / В сборнике: Научное и творческое наследие А.В. Чаянова в аграрной экономике XXI века. Материалы международной научной конференции. 2018. С. 268-271.
4. Маркова С.М., Цыплакова С.А. Управление педагогическим процессом как системой // Школа будущего. 2016. № 4. С. 138-144.
5. Царапкина Ю.М. Информационные технологии в профессиональном самоопределении молодежи: Монография / Ю.М. Царапкина / Иркутск: ООО "Мегапринт", 2017. - 208 с.
6. Царапкина Ю.М. Подготовка педагогов к профессиональной деятельности в условиях аграрного вуза: Монография // М.: Из- во РГАУ-МСХА, 2011. - 202 с.
7. Царапкина Ю.М., Миронов А.Г. Применение инновационных технологий в профессиональном обучении как средство формирования коммуникативно-адаптаптивной компетенции обучающихся. Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2017. Т. 8. № 1. С. 119-133.
8. Цыплакова С.А. Управление педагогическим процессом в системе профессионального образования // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2018. № 2. С. 102-104.
9. Шабунина В.А. Дунаева Н.В., Шабунина А.К., Миронов А.Г. Современные подходы в терминологии профессионального образования. Москва-Красноярск, 2017. - 562 с.
10. Шабунина В.А., Илларионова Л.П., Тимофеева С.В., Алдошина М.И., Нужный М.Ю., Сладкова О.Б., Миронов А.Г., Царапкина Ю.М. Теория и практика профессиональной подготовки студентов в аграрном вузе / Коллективная монография / Москва, 2018. - 184 с.

Психология

УДК 316.6
кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии профессиональной деятельности Горохов Алексей Юрьевич
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург);
кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии профессиональной деятельности Макаров Юрий Васильевич
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ СОТРУДНИКА ВЕДОМСТВЕННОЙ ОХРАНЫ МИНИСТЕРСТВА ТРАНСПОРТА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Аннотация. В статье описаны основные результаты изучения психологического портрета сотрудников ведомственной охраны Министерства транспорта Российской Федерации. В современных условиях работа в ведомственной охране имеет ярко выраженный стрессогенный характер. В практической области применения психологических знаний это отражается, как задача формирования новой модели управления персоналом.

Исследование выполнено для повышения эффективности труда сотрудников и создания возможностей для реализации нового подхода к профессиональному отбору кандидатов.

Ключевые слова: психологический портрет, стресс, память, интернальность, тревожность, внимание, темперамент, профессиональная деятельность.

Annotation. The article describes the main results of the study of the psychological portrait of the departmental security officers of the Ministry of Transport of the Russian Federation. In modern conditions, work in the departmental security has a pronounced stressor character. In the practical field of application of psychological knowledge, this is reflected as the task of forming a new model of personnel management.

The study was carried out to increase the efficiency of employees' work and create opportunities for the implementation of a new approach to the professional selection of candidates.

Keywords: psychological portrait, stress, memory, internality, anxiety, attention, temperament, professional activity.

Введение. В настоящее время проблема повышения продуктивности труда специалистов различных областей профессиональной деятельности приобретает все возрастающую научную и практическую актуальность в связи с непрерывным ростом социальной, экономической, экологической, техногенной, личностной экстремальности нашей жизни.

Проблемы, с которыми сталкиваются исследователи при изучении форм и факторов повышения эффективности трудовой деятельности обусловлены прежде всего богатым разнообразием последних, их многомерностью, многофункциональностью, дискретностью, непрерывностью, сложностью измерения.

Изложение основного материала статьи. В отечественной психологии большинством ученых (Б.Г. Ананьев, А.Ц. Пуни, Н.Б. Стамбулова, С.Л. Рубинштейн) [1, 3, 5, 10] признается, что психические свойства личности формируются и закрепляются в двух вариантах. В первом случае, это общее, что помогает для разных сфер жизни и деятельности. Во втором случае, специфичное, определяемое конкретными условиями разных видов деятельности и выражающееся в специфичных свойствах, состояниях и процессах, способствующих успешности данной деятельности. Объединение общего и специфического направлений является основой для гармоничного формирования психических свойств личности. А.Ю. Горохов, Ю.В. Макаров обращали внимание на возможности использования психологического тренинга в качестве инструмента повышения эффективности труда [4].

Таким образом, любое качество в деятельности получает свое общее и специальное развитие. Необходимость изучения профессионально-значимых качеств подчеркивал В.Л. Марищук [8].

По мнению некоторых авторов (А.Н.Леонтьев, Л.С. Выготский, П.И. Зинченко, А. А. Смирнов, В.Н. Скворцова) [6, 7, 9 12], к общим качествам следует относить некоторые генетически обусловленные морфологические особенности, а также формируемые в процессе воспитания и становления профессионала

свой области такие качества личности, как уверенность в себе, эмоциональная устойчивость, самостоятельность и др.

Аллахвердиев Ф.А. дал одно из современных определений психологического портрета личности звучит, как «описание личности, включающее в себя темперамент, характер, способности, направленность, интеллектуальные показатели, эмоциональность, волевые качества, самооценку и т.д.» [2].

В нашем исследовании мы изучали не только личность и ее структуру, но и отдельные, наиболее важные, с точки зрения конкретной профессиональной деятельности, психические процессы. Нам представляется, что наиболее существенным из них являются: темперамент, память, особенности личности, связанные с конкретной деятельностью, уровень субъективного контроля, уровень тревожности.

Исследование проводилось в феврале-мае 2018 года. Все испытуемые получили подробные инструкции по заполнению предложенного психодиагностического материала. Заполнение батареи методик проходило под наблюдением психолога. Исследования проводилось на базе ведомственной охраны и двух охранных предприятий «Арекс», без отрыва от производства.

В качестве испытуемых выступили 32 человека, работающих в системе ведомственной охраны на протяжении 7-12 лет и не имеющих взысканий от руководства. Средний возраст испытуемых составил 33 года. Все испытуемые мужчины. В качестве контрольной группы выступили охранники ОП «Арекс» в количестве 31 человека. Средний возраст испытуемых 35 лет. Все испытуемые мужчины.

Перечень расчетных параметров включал:

- Темперамент.
- Память.
- Особенности личности, связанные с порядком несения службы на объектах.
- Уровень субъективного контроля.
- Уровень тревожности.

Исходя из выбранных направлений, мы использовали для исследования следующий психодиагностический инструментарий [13].

1. Методика исследования личности Кеттэлла (187 вопросов).
2. Методика исследования темперамента Айзенка.
3. Методика изучения уровня субъективного контроля (Разработана на основе шкалы Дж. Роттера в НИИ им. Бехтерева и опубликована Е. Ф. Бажиным, Е. А. Голынкиным, Л. М. Эткиндом в 1984 году) [11].
4. Авторская методика для исследования памяти на образы и внимания.
5. Тест «Шкала реактивной и личностной тревожности» (опросник Спилбергера).

Для обработки результатов исследования были использованы следующие методы: описательная статистика, корреляционный анализ с использованием коэффициента Спирмена, Т-Критерий Стьюдента для сравнения двух независимых выборок.

Обратимся к основным результатам исследования:

Анализ результатов реактивной и личностной тревожности у сотрудников ведомственной охраны Минтранса и охранников показал, что абсолютное большинство из группы сотрудников охраны Минтранса находятся в пределах умеренной ситуативной тревожности. Из 32 испытуемых – у семнадцати сотрудников Х- 27,4 Что касается охранников «Арес», то умеренной тревожностью обладают тринадцать человек из 31, среднее значение Х-23,5.

Мы видим, что напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью характеризуются в большей степени сотрудники ведомственной охраны Минтранса. Это состояние возникает у них как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разной по интенсивности и динамичности во времени.

Анализ результатов личностной тревожности свидетельствует о том, что из общего числа испытуемых, 6 человек из охраны Минтранса вошли в группу высокой личностной тревожности Х – 54,2. У охранников «Арес» таких было только 2 человека со значением Х-46,5.

Это означает выраженную предрасположенность наших испытуемых к тревоге и предполагает наличие у них тенденции воспринимать достаточно широкий спектр ситуаций в межличностном общении как угрожающих, отвечая на каждую из них определенной реакцией.

Анализ достоверно значимых различий по результатам методики многофакторного исследования личности Кетелла показал, что сотрудники охраны Минтранса, в отличие от охранников ОП «Арис», в меньшей степени открыты по отношению к окружающим.

Люди, работающие в охранном предприятии, напротив – готовы к сотрудничеству, легче идут на контакт и быстрее адаптируются в коллективе. Люди работающие в ведомственной охране, в отличие от охранников охранного предприятия более сдержаны во взаимоотношениях с окружающими.

Самый выраженный показатель у представителей ведомственной охраны – социальная робость, что может быть обусловлено профессиональной деятельностью. Они, в отличие от охранников ОП «Арис» испытывают робость в социальном взаимодействии.

Люди, работающие в Минтрансе, в отличие от охранников, менее чувствительны.

Достоверно значимое различие обнаружилось также по шкале практичность – воображение. Представители охраны Минтранса более практичны, у них не столь развито воображение. Они более конкретны в своих действиях.

Последний показатель, по которому были получены достоверно значимые различия, уверенность в себе – тревожность. Сотрудники ведомственной охраны испытывают большую уверенность в себе. Охранники из ОП «Арис», напротив, более общительны и экспрессивны в межличностных взаимодействиях.

Таблица 1

Средние значения по методике Кетелла

№ признака	Среднее ведомственная охрана Минтранс	Среднее Охранники ОП «Арис»	Уровень значимости Р-уровень
Эмоциональная устойчивость – неустойчивость.	7,2	6,3	1%
Сдержанность – экспрессивность.	6,8	4,5	1%
Робость – смелость.	8,3	5,1	1%
Практичность – воображение.	7,1	6,3	5%
Уверенность в себе – тревожность.	8,5	5,5	1%
Общительность – замкнутость.	4,2	6,3	1%

По другим переменным, достоверно значимых различий не обнаружено.

Мы видим, что успешно работающие сотрудники ведомственной охраны отличаются некоторой закрытостью в общении, они, по сравнению с охранниками из ОП «Арис» более сдержаны во взаимоотношениях с окружающими, испытывают робость в социальном взаимодействии и при этом они менее чувствительны, чем сотрудники охраны.

При этом, они уверенны в себе и стремятся к конкретности в своих действиях.

Анализ достоверно значимых различий по результатам обследования по методике Айзенка (см. таблицу 2) показал, что сотрудники ведомственной охраны, по своим индивидуально-психологическим качествам, характеризуются, в большей степени, интровертированным типом личности. Они, в отличие от охранников, менее общительны, и не испытывают необходимости в новых социальных контактах. Сотрудники охраны охранного предприятия «Арис» напротив, иногда действует под влиянием момента, могут быть импульсивными.

По показателю стабильность – нейротизм, выявлено, что люди, работающие в ведомственной охране более устойчивы, они не склонны к излишним переживаниям. У них доминируют процессы торможения. Они реже выходят из состояния нервно-психического равновесия.

Представители коллектива охранников более импульсивны, менее сдержаны в своих эмоциональных проявлениях, склонны к переживаниям, у них явно доминирует процесс возбуждения над торможением.

Таблица 2

Средние значения по методике Айзенка

№ признака	Среднее значение ведомственная охрана	Среднее значение Охранники ОП «Арис»	Уровень значимости.
Экстраверсия - интроверсия	8,3	12,6	1%
Стабильность – нейротизм	8,2	13,8	1%

Исследование показало, что сотрудники ведомственной охраны в абсолютном большинстве являются флегматиками, а сотрудники работающие в охранном предприятии в большинстве оказались холерики.

Анализ достоверно значимых различий по результатам определения уровня субъективного контроля (см. таблицу 3) показал, что сотрудники ведомственной охраны, в большей степени, склонны возлагать ответственность за происходящие с ними события на самих себя, в то время как охранники ОП «Арис», склонны возлагать ответственность за происходящие с ними события на других людей или на обстоятельства. Стоит отметить, что люди, работающие в охране, в отношении отрицательных событий и неудач, случающимися с ними, чаще видят причину произошедшего в окружающих их внешних обстоятельствах, и считают их результатом невезения.

Охрана Минтранса напротив, отличается большей интернальностью, то есть приписывают всю ответственность за происходящие с ними события самим себе.

Были обнаружены достоверно значимые различия по показателю интернальность в производственных отношениях.

У сотрудников ведомственной охраны, был выявлен высокий показатель Ип, что свидетельствует о том, что эти люди считают свои действия важным фактором организации собственной производственной деятельности, в складывающихся отношениях в коллективе, в своём продвижении и т.д. У сотрудников охранного предприятия, напротив, был выявлен низкий Ип, указывающий на то, что они склонны приписывать более важное значение внешним обстоятельствам – руководству, товарищам по работе, везению – невезению.

Таблица 3

Средние значения по методике изучения уровня субъективного контроля

№ признака	Среднее значение ведомственная охрана	Среднее значение охранники «Арис»	Уровень значимости p
Шкала общей интернальности	4,5	3,3	5%
Шкала интернальности в производственных отношениях	4,7	3,4	5%

Исследование уровня субъективного контроля показало, что сотрудники ведомственной охраны, в большей степени, склонны возлагать ответственность за происходящие с ними события на самих себя. У сотрудников ведомственной охраны, был выявлен высокий показатель Ип, что свидетельствует о том, что эти люди считают свои действия важным фактором организации собственной производственной деятельности, в складывающихся отношениях в коллективе и в своём продвижении по службе.

Мы проанализировали результаты исследования памяти и внимания у представителей ОП «Арис» и охранников их ведомственной охраны Минтранса и отобразили основные результаты в таблице 4.

Таблица 4

Сравнительный анализ средних значений характеристик внимания и образной памяти между выборками ведомственной охраны и охранниками «Арис»

Параметры	Ведомственная охрана		Охранники ОП «Арис»		Значение t-Стьюдента	Уровень Значим. (Р)
	(М)	(о)	(М)	(о)		
Образная память	6,7	1,5	5,23	1,52	3,821	1%
Объем внимания	826,3	111,3	727,6	122,04	2,732	1%
Устойчивость Внимания	0	0,2	0,005	0,23	0,801	-
Концентрация Внимания	8,1	2,9	4,3	2,8	5,241	1%
Переключение Внимания	35	6,3	32,6	7,6	3,262	1%
Интеллектуальная Лабильность	3,7	1,8	5,5	2,4	3,105	1%

Мы видим, что работа в ведомственной охране Минтраса способствует развитую способности к образной памяти. Эти люди имеют развитый объём и переключение внимания. Данный факт свидетельствует о достоверно большей способности у представителей ведомственной охраны воспринимать одновременно несколько независимых сигналов из внешней среды, удерживать в центре внимания определенное число разнородных предметов одновременно, совершать сразу несколько действий, а также большей способности к переходу внимания с одного объекта на другой.

В данной группе достоверно выше показатели образной (зрительной памяти), что вероятно связано со спецификой профессиональной деятельности: необходимости запоминания цифр номеров автомобилей и большого количества информации.

Показатели концентрации внимания достоверно выше в группе охранников. Меньшее количество ошибок у них связано со спецификой работы (они стоят в многолюдных объектах и наблюдают за порядком).

Выводы. Полученное исследование позволило составить психологический портрет сотрудников.

Психологический портрет сотрудника ведомственной охраны Министерства Транспорта Российской Федерации:

Нервно-психическую устойчивость, как основное профессионально важное качество для данного вида деятельности. Высокий самоконтроль, который необходим при работе в длительном напряжении.

Общую интернальность, как показатель личностной автономности и определённой самодостаточности.

Работающие в ведомственной охране Минтраса характеризуются развитой способностью к образной памяти.

Сотрудники имеют развитый объём и переключение внимания. Данный факт свидетельствует о достоверно большей способности у представителей ведомственной охраны воспринимать одновременно несколько независимых сигналов из внешней среды, удерживать в центре внимания определенное число разнородных предметов одновременно, совершать сразу несколько действий, а также большей способности к переходу внимания с одного объекта на другой.

В данной группе высокие показатели образной (зрительной памяти), что вероятно связано со спецификой профессиональной деятельности: необходимости запоминания цифр номеров автомобилей и большого количества информации.

Уверенность в себе, невысокий уровень социальной смелости, эмоциональная устойчивость, практичность, сдержанность и замкнутость. При проявлении социальной активности, сотрудники ведомственной охраны не всегда сохраняют нервно-психическую устойчивость.

Абсолютное большинство сотрудников ведомственной охраны Минтранса выраженные интроверты, обладающие флегматическим темпераментом.

В своём большинстве, работающие в ведомственной охране закрыты по отношению к окружающим, и стремятся к внутригрупповому общению. При этом они придают своей работе особую значимость.

Литература:

1. Аверин В.А. Психология личности: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 89 с.
2. Аллахвердиев Ф.А. Психологическая подготовка охранников: Учебное пособие. — СПб., 2011. — 103 с.
3. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. 1 / Под ред. А. А. Водалева, Б. Ф. Ломова. - М.: Педагогика, 1980.
4. Горохов А.Ю., Макаров Ю.В. Технологический тренинг как инструмент повышения эффективности труда / Символ науки. 2017. № 5. Издательство: Общество с ограниченной ответственностью "Омега сайнс". Уфа.
5. Лазутина Л.В. Личность и темперамент в профессиональной подготовке педагога в вузе. Актуальные проблемы современной науки. 2013. № 4 (72). С. 90-91
6. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. Изд-во политической литературы; М., 1975.
7. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.
8. Марищук В. Л., Блудов Ю. М. и др. Методики психодиагностики в спорте. Учебное пособие. 2-е изд. М. Просвещение. 1990 г. 258 с.
9. Мерлин В. С. Очерк теории темперамента. — М.: Просвещение, 1964.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 1999.
11. Салливан Г., Роттер Дж., Мишел У. Теория межличностных отношений и когнитивные теории личности 2007 г. Издательство: Прайм-Еврознак 128 с.
12. Скворцов В.Н. Классическая охрана. Специфика подготовки и тактика действий сотрудников охраны при проведении мероприятий по обеспечению безопасности физических лиц и грузов при транспортировке. М., 1998.
13. Толочек В.А. Профессиональный отбор и психологические тесты для кадровых служб ЧОП и СБ. Учебное пособие. – М., Мир безопасности, 2001.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук Жукова Татьяна Вячеславовна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского» (г. Ярославль)

ОСОБЕННОСТИ ПСИХЗОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ СТУДЕНТОВ И ВЫПУСКНИКОВ СРЕДНЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В связи с существующими противоречиями между требованиями, предъявляемыми вузами к уровню знаний выпускников средних образовательных школ, и реальной степенью их психологической готовности к вузовскому обучению, проведено исследование сформированности психологической готовности к вузовскому обучению студентов и выпускников средней общеобразовательной школы (СОШ). В качестве основы исследования выступила системогенетическая концепция учебной деятельности и готовности к обучению (Н.В. Нижегородцева). Качественной (внутренней) основой готовности к деятельности выступающего в качестве интегрального свойства индивидуальности выступают учебно-важные качества учащегося, их психологическая структура. Для изучения особенностей сформированности готовности к вузовскому обучению применялась методика «КДГс». Представлены показатели развития учебно-важных качеств, их структуры у студентов педагогического вуза (первый курс) и выпускников СОШ. Установлено, что и в конечный период школьного обучения, и в начале вузовского обучения структура учебно-важных качеств соответствует учебной деятельности развитой формы, при этом степень организации психологической структуры учебно-важных качеств выше у студентов.

Ключевые слова: школьники, студенты, учебно-важные качества, психологическая структура учебно-важных качеств, психологическая готовность к обучению, методика «КДГс», базовые и ведущие качества.

Annotation. In connection with the existing contradictions between the requirements of higher education institutions for the level of knowledge of graduates of secondary schools and the real degree of their psychological readiness for university education, a study was conducted of the formation of psychological readiness for university education of students and graduates of secondary general schools. As a basis for the research, the system-genetic concept of learning activity and readiness for learning (NV Nizhegorodtseva) was made. Qualitative (internal) basis of readiness for acting as an integral property of individuality is the learner-important qualities of the student, their psychological structure. To study the features of the formation of readiness for higher education, the methodology "CDRs" was used. The indicators of the development of educational and important qualities, their structure in the students of the pedagogical university (the first year) and the graduates of the school are presented. It is established that in the final period of school education, and at the beginning of university education, the structure of educationally important qualities corresponds to the educational activity of the developed form, while the degree of organization of the psychological structure of the learning-important qualities is higher for students.

Keywords: schoolchildren, students, educational-important qualities, the psychological structure of learning-important qualities, psychological readiness for teaching, the methodology of "CDRs", basic and leading qualities.

Введение. Предоставление качества образования на основании сохранения его фундаментальности, согласно современным и перспективным личностным, общественным и государственным потребностям выступает одной из главных задач Российской образовательной политики [4]. Для обеспечения должного уровня образования учащихся психологической и педагогической наукой ведутся поиски в различных направлениях. Значительное место уделяется совершенствованию содержания образования: уточняется перечень материала, его объем для усвоения; устраняются перегрузки программ и учебников; определяется

оптимальный объем знаний, умений и навыков, обязательных для овладения учащимися. Актуальной является задача психологического сопровождения личностного развития и профессионального становления участников образовательного процесса. Реализация которой, основана на исследовании индивидуальных особенностей учащихся, их готовности к вузовскому обучению и освоению профессии. Однако в настоящее время существуют противоречия между требованиями, предъявляемыми вузами к качеству знаний выпускников школ, и реальным уровнем их психологической готовности к обучению. В тоже время отсутствует целостная модель психологической готовности к вузовскому обучению, методов ее диагностики. Специфика психологической готовности к вузовскому обучению студентов и выпускников СОШ является недостаточно изученной в педагогической психологии областью.

Изложение основного материала статьи. Основой анализа психологической готовности к вузовскому обучению студентов (первого курса) и выпускников СОШ выступила системогенетическая концепция учебной деятельности и готовности к обучению (Н.В. Нижегородцева) [7].

Уровень общего психического развития обучающихся проявляется в их психологической готовности к вузовскому обучению, к усвоению знаний и умений в форме учебной деятельности. Качественную (внутреннюю) основу готовности к деятельности как интегрального свойства индивидуальности определяет психологическая структура учебно-важных качеств обучающегося [5]. Степень психологической готовности обучающегося к обучению связана с уровнем развития психологической структуры учебно-важных качеств (УВК), определяется уровнем ее сформированности [6].

Психологическая структура учебно-важных качеств - это целостное единство компонентов (УВК), объединенных устойчивыми взаимосвязями, которые побуждают, программируют, регулируют и реализуют учебную деятельность [3]. Н.В. Нижегородцева определяет учебно-важные качества как психические качества, оказывающие влияние на успешность обучения [6]. Психологическую структуру учебно-важных качеств определяют следующие функциональные блоки УВК: представление о целях деятельности, личностно-мотивационный; принятия учебной задачи; представление о способах выполнения и содержании учебной деятельности; информационная основа учебной деятельности; принятие решений и управление деятельностью.

Предположение о соответствии психологической структуры учебно-важных качеств общей архитектуре деятельности, а также о подчинении ее генезиса закономерностям системогенеза деятельности, характерным для учебной деятельности в период обучения в школе и профессионального обучения легли в основу исследования [7]. В «формировании психологической структуры учебно-важных качеств установлены общие закономерности, выявленные в исследованиях системогенеза деятельности профессиональной» [7, С. 106], в тоже время Н.В. Нижегородцева отмечает, что в формировании психологической структуры учебно-важных качеств во время учебной деятельности в школе и в период профессионального обучения установлены «специфические особенности» [7, С. 106].

На основе анализа учебной деятельности студентов, а также содержания обучения в вузе и профессионально-важных качеств, требуемых для реализации эффективной педагогической деятельности, были определены учебно-важные качества студентов педагогического вуза. В результате анализа работ по проблеме учебной деятельности в вузе студентов (М.И. Дьяченко, И.А. Зимняя, А.Д. Ишков, Л.А. Кандыбович, В.Н. Карандышев, Л.Д. Столяренко, Н.В. Нижегородцева, О. И. Льпоградская, Ю.П. Поваренков, В.А. Сластенин, С.Д. Смирнов, и др.), содержания обучения в вузе (общекультурных и профессиональных компетенций) [9, 10] и анализа работ по проблеме профессионально-важных качеств, требуемых для реализации эффективной педагогической деятельности (И. В. Дубровина, Т.В. Закамская, И.А. Зимняя, В.Н. Карандашев, А.В. Карпов, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Р. В. Овчарова, А.А. Реан, и др.) было выделено 16 УВК, представляющих психологическую структуру учебно-важных качеств студентов вуза. После пилотажного исследования, статистической обработки данных в психологическую структуру учебно-важных качеств студентов педагогического вуза представили 14 УВК (табл. 1), связанных с результатами учебной деятельности, (с результатами академической успеваемости).

Таблица 1

Компоненты психологической структуры УВК студентов вуза

№	Функциональные блоки психологической структуры УВК	Учебно-важные качества
I	Блок «Личностно-мотивационный»	ПД
II	Блок «Представление о целях деятельности, принятие учебной задачи»	ПЗ, ПН
III	Блок «Представление о содержании и способах выполнения учебной деятельности»	ВН
IV	Блок «Информационная основа деятельности»	МЛ, МГ, ПВ, ПЛ, ВнП
V	Блок «Управление деятельностью и принятие решений»	Об, ПРД

Примечание: (здесь и далее) ПД - потребность в достижении, К - коммуникабельность, Эм - эмпатия ОС - отношение к себе, ПЗ - принятие учебной задачи, ПН -профессиональная направленность, ВН - вводные навыки, МЛ - мышление логическое, МГ - мышление (гибкость), ПВ - память вербальная, ПЛ - память логическая, ВнП – производительность внимания, МГ – гибкость мышления, Об – обучаемость, ПРД - произвольная регуляция деятельности

Методика, используемая в нашем исследовании «Комплексная диагностика готовности студентов к обучению в вузе (КДГс)», авторы Н.В. Нижегородцева, Т.В. Жукова. [8]. Методика направленна на диагностику УВК, определение уровня их развития, и сформированности в целом психологической структуры учебно-важных качеств. Исследование проводилось на учащихся 11 классов Болтинской СОШ Рыбинского района и студентах специальности «История с дополнительной специальностью - психология» (1 курс обучения). Полученные результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

Показатели структуры учебно-важных качеств выпускников СОШ и студентов вуза (первый курс)

№	Показатели структуры учебно-важных качеств	Выпускники СОШ	Студенты
1	Компоненты структуры (их количество)	10	13
2	Корреляции в структуре (их общее количество)	38	16
3	«Сильные» корреляции в структуре УВК (Р>0,95) (их количество)	16	5
4	Коэффициент интегрированности структуры (ИКС)	48	26
5	Ведущие УВК	ПВ, ПН	ПВ, ПЛ, МЛ, Эм
6	Базовые УВК	Эм, ПЛ, ПВ, ПРД	ОС, МГ, ПЛ, ПВ

Определены ведущие, а также базовые УВК выпускников СОШ и студентов вуза (1 курс).

Качества, показывающие самый большой вес в структуре (базовые УВК), играют объединяющую роль в структуре готовности, соединяя другие качества в функциональные блоки и подсистемы в соответствии с целями деятельности. Установлено, что уровень высокого развития базовых УВК выступает в качестве основы для развития других компонентов структуры и установления компенсаторных функциональных связей между ними [5]. Базовые значения УВК старшеклассников: вербальная память - ПВ, произвольная регуляция деятельности - ПРД, логическая память - ПЛ и эмпатия - Эм, что необходимо для успешного обучения в вузе при усвоении знаний, организации своей деятельности, самостоятельной работы и межличностного взаимодействия.

Базовые значения УВК студентов 1 курса обучения в вузе: логическая память - ПЛ, отношение к себе - ОС, гибкость мышления - МГ, вербальная память - ПВ. Наибольший вес в структуре имеют отношение к себе - ОС и гибкость мышления - МГ, являются «ядром» структуры учебно-важных качеств студентов первого курса, что согласуется с представлениями других авторов (Б.Г. Ананьев и др.) активного становления личности и интеллекта как двух линиях развития в студенческом возрасте [6].

Качества, взаимосвязанные с показателем академической успеваемости являются ведущими УВК в психологической структуре учебно-важных качеств и оказывают влияние на эффективность обучения. При анализе структуры учебно-важных качеств старшеклассников мы можем сделать вывод о том, что ведущими УВК являются: память вербальная - ПВ и профессиональная направленность - ПН, что обеспечивает старшеклассникам усвоение учебного материала и их ориентации на предметы необходимые им при поступлении в вуз, профессиональном самоопределении. При анализе структуры учебно-важных качеств студентов первого курса мы можем сделать вывод о том, что ведущими УВК являются: память вербальная - ПВ, память логическая - ПЛ, мышление логическое - МЛ, эмпатия - Эм. Очевидно, именно эти качества оказывают значительное влияние на успешность учебной деятельности студентов первого курса обучения. Эти результаты подтверждают и мнения других авторов о том, что успеваемость студентов во многом определяется уровнем развития памяти, мышления, уровнем владения определенным кругом логических операций, основное значение приобретают поиск, переработка и интерпретация информации. Среди причин учебных трудностей у студентов первого курса выделяют слабо выраженные навыки учебной работы, низкий уровень развития словестно-логического, рационального мышления [1].

Выводы. В результате анализа полученных данных, можно говорить о том, что и в конечный период школьного обучения, а также в начале обучения в вузе учебная деятельность обеспечивается целостной структурой учебно-важных качеств, что свидетельствует о сформированности психологической готовности к обучению в вузе. В тоже время, психологическая структура учебно-важных качеств учащихся 11 классов оказывается менее развитой, в ней представлены 10 компонентов из 13, уровень организации психологической структуры учебно-важных качеств выше у студентов, что определяет специфику их психологической готовности к вузовскому обучению.

Литература:

1. Баданина, Л.П. Психолого-педагогическое сопровождение студентов в процессе адаптации к вузу [Текст]: монография / Л.П. Баданина. - Архангельск: АО ИППК РО, 2007. - 185 с.
2. Буланова-Топоркова, М.В. Педагогика и психология высшей школы [Текст]: учебное пособие / М.В. Буланова-Топоркова. - Ростов н/Д: Феникс, 2002. - 544 с.
3. Жукова, Т.В. Динамика психологической структуры учебно-важных качеств студентов педагогического вуза [Текст]: дис…к. псих. наук. - Ярославль, 2016. - 260 с.
4. Концепция - 2020: развитие образования. - http://www.ug.ru/archive/25192 (дата обращения 27.07.2017)
5. Нижегородцева, Н.В. Генезис психологической структуры учебной деятельности на разных уровнях образования // Нижегородцева Н.В., Карпова Е.В., Ансимова Н.П. Проблемы системогенеза учебной деятельности [Текст]: монография / под ред. члена-корреспондента РАО, доктора психологических наук, профессора А.В. Карпова. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 2009. С. 97 - 134.
6. Нижегородцева, Н.В. Психологическая готовность детей к обучению в школе [Текст]: дис…д. псих. наук. - М., 2001. - 483 с. ил.
7. Нижегородцева, Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению [Текст]: монография / Н.В. Нижегородцева. - Ярославль: Аверс Пресс, 2004. - 338 с.
8. Нижегородцева, Н.В., Жукова, Т.В. Комплексная диагностика готовности студентов к обучению в высшем учебном заведении [Текст]: методические указания / Н.В. Нижегородцева, Т.В. Жукова. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. - 43 с.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 «Психолого-педагогическое образование» (бакалавриат) [Электронный ресурс]. - http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/98151/ (дата обращения 16.03.2014).
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению Педагогическое образование http://window.edu.ru/resource/595/73595 (дата обращения 16.03.2014)

УДК 159.922. 6

старший преподаватель Иванова Ирина Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина" (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент Федосеева Татьяна Евгеньевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина" (г. Нижний Новгород);
студент Емельянова Анна Максимовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина" (г. Нижний Новгород)

СПЕЦИФИКА ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье раскрываются особенности эмоциональных проявлений в ряде типичных жизненных ситуаций у детей, оставшихся без попечения родителей. Выделенные особенности социальной ситуации развития изучаемой группы детей указывают на большую вероятность формирования дисгармоничной личности. Авторами были изучены особенности эмоциональных переживаний в разных группах детей, выделенных по половому, возрастному признаку и по срокам пребывания в детском доме или школе-интернате. Результаты выявили средний уровень тревожности, средний уровень конфликтных, агрессивных проявлений. Среди детей с неблагополучным эмоциональным фоном уровень тревожности, конфликтности и агрессивности выше у девочек; так же эти же факторы имеют тенденцию повышаться в группе детей младше 7 лет (дошкольники) и находящихся в учреждениях интерната менее 1 года.

Ключевые слова: дети-сироты, дети оставшиеся без попечения родителей, тревожность, социальная ситуация развития.

Annotation. The article reveals the peculiarities of emotional response and emotional manifestations in a number of typical life situations of children left without parental care. The outlined features of the social situation of the development of the studied group of children indicate a high probability of the formation of disharmonious personality. Using the methods of R. Temml, I. V. Amen, the peculiarities of emotional experiences and the level of emotional adaptation in different groups of children singled out by sex, age and duration of stay in an orphanage or boarding school were studied. The results revealed the average level of anxiety, the average level of conflict, aggressive manifestations. Among children with a dysfunctional emotional background, the level of anxiety, conflict and aggressiveness is higher in girls; the same factors also tend to increase in the group of children under 7 years of age (preschoolers) and those staying in institutions for less than 1 year.

Keywords: orphans, children left without parental care, anxiety, social situation of development.

Введение. Изучение особенностей формирования эмоциональной сферы детей, находящихся в приютах и детских домах, является актуальной проблемой психологии. Будучи социально незащищенными, депривированными, такие дети остро нуждаются в социальной реабилитации. Социальная ситуация развития детей, воспитывающихся в приютах, детских домах и школах-интернатах имеет важное значение для определения их психологического статуса, выявления и профилактики возможных зон дисгармоничного развития их эмоциональной сферы.

Рассматривая тревожность как вид эмоционального состояния, мы предположили, что эмоциональное реагирование детей относительно типичных жизненных ситуаций у мальчиков и девочек разного возраста с разными сроками пребывания в приютах и детских домах имеют свою специфику и требуют внимательного изучения.

Формулировка цели статьи. Цели исследования:

- изучение социальной ситуации развития детей, нуждающихся в социальной реабилитации, её влияния на формирование эмоциональной сферы ребенка;

- изучение особенностей проявления тревожности у детей в группах, выделенных по половому, возрастному признаку и по срокам пребывания в учреждениях социальной защиты.

Изложение основного материала статьи. Дисгармоничность развития эмоциональной сферы детей, оставшихся без попечения родителей, обусловлена многочисленными неблагоприятными факторами. Одним из них является их психосоматический статус: 50% детей страдают неврологическими заболеваниями, 60% детей страдают заболеваниями соматического и психосоматического характера различного спектра. Однако, искаженная «картина мира» и приобретенный социальный опыт в значительной степени оказывают влияние на формирование эмоциональной сферы ребенка данной группы. По данным исследований 20% родителей этих детей сами воспитывались в детских домах и, предположительно, также имеют дисгармоничную структуру личности. Около 55% до поступления в учреждения социальной защиты не имели постоянного места жительства, т.е. бродяжничали (в т.ч. 20% детей вместе с родителями), либо занимались попрошайничеством. Такие факторы как наличие психотравмирующих ситуаций, алкоголизм (наркомания) родителей (70% детей), врожденные дефекты (30% детей) и родовые травмы (35% детей) в совокупности с остальными выше перечисленными условиями, вносят вклад в формирование личности этих детей.

Согласно данным И.В.Дубровиной, А.М.Прихожан, Е.О. Смирновой, Л.Н. Галигузовой, Т.В. Ермоловой, С.Ю.Мещеряковой-Замогильной, Л.М. Царегородцевой и др., по своему психическому развитию дети, оставшиеся без попечения родителей, существенно отличаются от ровесников, растущих в семье. Отмечается

их замедленный темп развития, повышенная ситуативность, неспособность решения задач, требующих внутренних операций, без опоры на практические действия; снижение развития абстрактно-логического мышления, особенно у детей среднего школьного возраста, снижение вербально - логического мышления и существенные отставания и деформации по всем линиям психического развития [1, 3, 4].

Недоступность содержательного речевого общения старших дошкольников, их сниженная инициативность в общении, эмоциональная бедность и, как следствие – слабо сформированная картина мира, оказывают существенное влияние на развитие эмоциональной сферы в процессе становления личности ребенка. Это тем более актуально, что именно в этой области, как отмечает И.В.Дубровина, складываются такие важные качества личности, как чувствительность к отношению других людей, отзывчивость на их переживания, собственное эмоциональное самоощущение, определяющее целостное отношение ребенка к миру [1].

Как указывают Т.Л.Шабанова и Л.В.Тарабакина, недостаток включения взрослого в мир детских переживаний, его активного воздействия на эмоциональную сферу ребенка, препятствует созданию психологически комфортной атмосферы обучения и воспитания [5]. Очевидно, что дефицитарность, а часто дисгармоничность, свойственные общению воспитанников учреждений социальной защиты со взрослыми, затрудняют развитие эмоциональной сферы детей, ограничивают диапазон возможностей их адаптации в эмоционально значимых ситуациях.

Повышенная потребность во внимании и доброжелательности взрослого, оставаясь депривированной длительное время, вынуждает детей переживать бурю негативных эмоций: злость, раздражение, агрессию, порождая чувство эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, т.е. тревожность. Э.А.Минкова, описывая своеобразные черты эмоционального портрета воспитанника детского дома, отмечает их повышенную склонность к страхам, тревожности и беспокойству [2].

Анализ работ посвященных изучению психического развития детей, воспитывающихся вне семьи показал другой полюс данной проблемы: у дошкольников из детского дома обнаруживается сниженная эмоциональность. У них отсутствует способность к сопереживанию другим людям - как взрослым, так и сверстникам. Контакты детей друг с другом отличаются бессодержательностью и слабой эмоциональной насыщенностью [3].

В исследовании принимали участие дети специальной (коррекционной) школы-интерната для детей - сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с отклонениями в развитии. В группу исследования из 20 детей входили: 11 девочек (от 7 л. 3 мес. до 9 л. 11 мес.) и 9 мальчиков (от 7 до 9л 11 мес.).

Методики исследования: Методика исследования тревожности (Р. Тэммл, М.Дорки, В. Амен "Выбери нужное лицо").

Специфику эмоциональных переживаний и уровень эмоциональной адаптации мы рассматривали в разных группах детей, выделенных по половому (мальчики и девочки), возрастному (до 7 лет и старше 7 лет) признаку и по срокам пребывания в детском доме или школе-интернате (до 1 года, больше 1 года). Анализ результатов выделенных групп детей позволил выявить закономерности проявления тревожности в зависимости от их эмоционального опыта, а также особенности адаптации к ней в различных социальных ситуациях.

Исследование проводилось в два этапа, с изменением инструкции. Так, на 1 этапе инструкция звучала так: «Девочка (мальчик) играет с малышами. Как ты думаешь, какое у ребенка будет лицо, веселое или печальное?». На 2 этапе инструкция звучала применительно к ребенку: «Ты играешь с младшими детьми. Как ты думаешь, какое лицо будет у тебя, печальное или веселое? Ты играешь с малышами». Необходимость проведения методики в 2 этапа продиктована предположением, что дети не идентифицируют изображения на картинке с собой. Для исключения возможности получить однотипные ответы, этапы методики проводились в разные дни.

Данные исследования отражены в таблицы 1 и 2.

Таблица 1

Гендерные различия результатов индекса тревожности (ИТ), выделенных по возрастному признаку и по срокам пребывания в школе-интернате (1 этап)

Группы ИТ, %	Общая	Возраст до 7 лет	Возраст старше 7 лет	Срок пребывания до 1 года	Срок пребывания более 1 года
М	40	45	36	32	46
Д	44	45	39	40	48
Ср. пок-ль, ИТ	42	45	37	36	47

Таблица 2

Гендерные различия результатов индекса тревожности (ИТ), выделенных по возрастному признаку и по срокам пребывания в школе-интернате (2 этап)

Группы ИТ, %\	Общая	Возраст до 7 лет	Возраст старше 7 лет	Срок пребывания до 1 года	Срок пребывания более 1 года
М	42	44	40	45	40
Д	47	53	46	50	45
Ср. пок-ль, ИТ	45	47	44	48	43

Анализ полученных данных позволяет отметить, что индекс тревожности (ИТ) у детей в исследуемой группе - 42% (на 1 этапе методики) и 45% (на 2 этапе методики). Полученный результат соответствует среднему уровню тревожности (от 20% до 50%). Можно предположить, что для данной группы детей характерна достаточная эмоциональная адаптация к социальным условиям, в которых они находятся.

Различия в результатах по двум этапам, подтверждают предположение, что дети на первом этапе проведения методики не идентифицируют себя с ребенком, изображенным на картинке. Второй этап усиливает акцент на идентификации ребенка, т.е. он актуализирует свой личный эмоциональный опыт в заданной ситуации, следовательно, эмоциональные переживания ребенка, основанные на личном опыте более выражены.

При сравнении полученных результатов можно отметить различия индекса тревожности (ИТ) мальчиков и девочек (табл. 2). Тревожность мальчиков во всех группах детей ниже, чем у девочек - это может свидетельствовать о меньшей эмоциональной приспособленности девочек.

Дети, различающиеся по возрастному признаку, имеют разные значения индекса тревожности. Индекс тревожности детей до 7 лет выше индекса тревожности детей старших и на первом этапе исследования, и на втором этапе (табл. 1 и 2).

Дети, с разными сроками пребывания, также отличаются по уровню тревожности. ИТ исследуемых, пребывающих в учреждениях менее 1 года выше, чем у детей с более длинным сроком нахождения (табл.2). Однако эта особенность не выявилась на 1 этапе проведения методики. Такое различие может быть объяснено различиями проведения исследования. 2 этап подразумевает большую личностную идентификацию. Этот результат мы предлагаем считать наиболее достоверным.

Необходимо отметить, что почти все показатели ИТ укладываются в границы среднего уровня тревожности. Только 2 показателя вышли за эти рамки: 53% у девочек младше 7 лет и 50% у девочек находящихся в учреждении менее 1 года. Эти показатели соответствуют высокому уровню тревожности, что позволяет предположить о наличии у девочек признаков эмоциональной дезадаптации, т.е. большую эмоциональную нестабильность. Анализ ответов в ситуациях, имеющих различную эмоциональную окраску, показал их соответствие ситуации: положительный ответ на ситуацию с положительной эмоциональной окраской (игра со старшими детьми, игра с младшими детьми и ребенок с родителями), отрицательный ответ в ситуациях с негативной эмоциональной окраской (объект агрессии, выговор, агрессивное нападение, изоляция).

Ситуации же, имеющие двойной смысл дети обозначили положительной окрашенностью ответов. Это ситуации: ребенок и мать с младенцем, одевание, умывание и еда в одиночестве. В остальных ситуациях с двойным смыслом (укладывание спать в одиночестве, игнорирование, уборка игрушек) ответы детей были разнообразны, что может свидетельствовать о различиях эмоционального опыта детей, относительно этих ситуаций.

Если рассмотреть характер межличностных отношений, проявляющийся в ситуациях, моделирующих отношения «ребенок-ребенок» исследуемые дети дали отрицательный ответ на ситуации: объект агрессии, агрессивность и изоляция. Причем в ситуации «объект агрессии» дети описывали взрослого нападающего на него (75% ответов). Это можно объяснить особенностями социальных условий жизни эмоциональным опытом детей из асоциальных и неблагоприятных семей. Однако ситуации «игра с младшими детьми» и «игра со старшими детьми» окрашены положительным эмоциональным отношением. Это можно объяснить характером актуальной социальной ситуации, в которой находятся дети: они живут в группах разновозрастных детей, которые и заменяют им семью и семейные взаимоотношения.

В ситуациях взаимоотношений со взрослыми «ребенок и мать с младенцем», «ребенок с родителями», исследуемые дети дают положительный ответ. Однако ситуация «выговор» вызвала у детей отрицательно эмоционально окрашенный ответ. А ситуация «игнорирование» не имеет четко выраженного эмоционального отношения. Можно сделать предположение о фрустрированности детей относительно этих ситуаций. Предположение подтверждают длинные паузы, напряжение, выраженное в кусании ногтей и раскачивании на стуле.

Ситуации, моделирующие повседневные действия (одевание, умывание, еда в одиночестве) у всех опрашиваемых детей вызвала положительную эмоциональную реакцию.

45% детей выразили отрицательное отношение в ситуациях «укладывание спать в одиночестве» и «уборка игрушек». Это может объясняться негативным отношением детей к режимным моментам в детским учреждениях, что подтверждается ответами детей («воспитатель заставляет убирать игрушки», «нас укладывают спать»), а также тем, что для многих детей эти ситуации еще не стали повседневными, так как срок пребывания в школе-интернате у них составляет менее 1 года.

При проведении исследования была отмечена особенность изменять первоначальный ответ на противоположный. Мы считаем, что отмеченная особенность изменения эмоционального реагирования, может иметь диагностическую ценность при проведении исследования тревожности. Можно заметить, что дети, проявляющие стабильность в ответах, имеют более низкий уровень тревожности, чем дети, меняющие ответ. Большинство ответов со сменой эмоционального отношения к заданной ситуации принадлежат детям младше 7 лет. Можно предположить, что данная особенность связана с их эмоциональной нестабильностью.

Выводы:

1. Особенностью социальной ситуации развития детей, оставшихся без попечения родителей, является наличие большого количества патогенных воздействий. У 85% детей наблюдается наличие дестабилизирующих факторов развития личности.
2. Особенности эмоционального реагирования детей относительно типичных жизненных ситуаций позволили отметить средний уровень тревожности в группе исследуемых (45%), средний уровень конфликтных, агрессивных проявлений – 32%.
3. В группе детей с неблагополучным эмоциональным фоном уровень тревожности, конфликтности и агрессивности выше у девочек, а также в группе детей младше 7 лет, находящихся в интернате менее 1 года.
4. Полученные результаты могут применяться при определении принципов и содержания психокоррекционной работы с социально незащищенными детьми, став одним из этапов глубокого изучения их личности.

Литература:

1. Дубровина И.В. Психологическое развитие воспитанников детского дома. [Электронный ресурс] . – Режим доступа: http://gendocs.ru/v11630/дубровина и.в. психологическое развитие воспитанников детского дома
2. Минкова Э.А. Особенности личности ребенка, воспитывающегося вне семьи // Очерки развития детей, оставшихся без родительского попечения. – М., 2005. – Вып. 4. С. 10.

3. Особенности психического развития детей, воспитывающихся вне семьи / Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова, Т.В. Ермолова, С.Ю.Мещерякова-Замогильная, Л. М. Царегородцева Психологический институт РАО. Москва. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.takya.ru/nuda/osobennosti-psihicheskogo-razvitiya-detej/main.html
4. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Особенности психического развития младших школьников, воспитывающихся вне семьи. — Вопр. психол. 1982. № 2. С. 80—86.
5. Шабанова Т.Л., Тарабакина Л.В. Исследование эмоциональной зрелости у студентов педагогического вуза. Вестник Мининского университета. 2018. Т.6. №1 (22). С. 13.

Психология

УДК: 159.9

кандидат психологических наук, доцент Копченова Елена Евгеньевна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);
кандидат психологических наук, доцент Морозова Татьяна Николаевна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Исследование посвящено изучению ценностных ориентаций личности, их роли в профессиональной направленности. Анализируются особенности ценностных ориентаций студентов – будущих педагогов.
Ключевые слова: ценностные ориентации, профессиональная направленность, студенты.
Annotation. The research is devoted to the study of valuable orientations of personality, their role in professional direction. The article analizes valuable orientations of future teachers.
Keywords: valuable orientations, professional orientation, students.

Введение. Окончание школы и начало обучения в вузе знаменуют вступление юношей и девушек в самостоятельную жизнь, реализацию жизненных планов и способностей, овладение выбранной профессией.

Студенческий возраст как возрастной период по своему психологическому содержанию связан с решением ряда задач развития. Во-первых, это личностное самоопределение, предполагающее определение своего места в жизни, смысла жизни, собственного отношения к социальной реальности, выстраивание новых отношений с другими людьми [4]. Во-вторых, это профессиональное самоопределение и овладение профессиональной деятельностью, ее сущностью и общественной ценностью, профессиональными нормами и ценностями, выстраивание собственной профессиональной траектории развития в рамках выбранной профессии.

Проектирование профессионального развития неотделимо от личностного самоопределения, становления индивидуального способа жизни, связанного с поиском своего места в жизни, определением целей и ценностных ориентаций, реализацией своих способностей.

Изложение основного материала статьи. Ценностные ориентации трактуются как отраженные в сознании человека ценности, рассматриваемые им в качестве жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров. Ценностные ориентации личности представляют собой интериоризованные человеком ценности общества и социальных групп, членом которых он является.

Можно обозначить следующие характеристики ценностей. Ценности понимаются как убеждения, мнения человека, содержащие эмоциональный компонент. Ценности включают в себя, с одной стороны, цели, к которым человек стремится, с другой стороны, – средства достижения этих целей. Ценности надситуативны и выступают в качестве критериев оценки людей, событий, выбора поведения в какой-либо ситуации.

Ценности образуют иерархическую структуру, в которой одни ценности более значимы для личности, другие же не столь важны.

Согласно М. Рокичу [1], разработавшему собственную концепцию ценностных ориентаций, ценности – это вид убеждений, занимающий центральное положение в индивидуальной системе убеждений и представляющий собой принципы, которыми руководствуется человек в своей жизни.

М. Рокичем выделяется два типа ценностей: терминальные и инструментальные. Терминальные ценности – те цели, к которым человек стремится. Инструментальные ценности, или ценности-средства, связаны с тем, как достичь индивидуальных целей.

В концепции С. Шварца выдвигается идея об универсальности базовых человеческих ценностей и мотивирующей цели ценностных ориентаций. Ценности различаются между собой по такому основанию, как тип мотивационных целей, которые они выражают. С. Шварц предложил выделять следующие мотивационные типы, или ценностные ориентации: власть, достижение как личный успех, гедонизм, стимуляция как волнение и новизна, самостоятельность мысли и действия, универсализм как понимание и терпимость, доброта, традиция как уважение и ответственность за культурные обычаи, конформность, безопасность.

В типологии Б. Шледера ценности различаются по двум основаниям. Во-первых, ценности делятся на материальные (конкретные предметы и явления действительности) и постматериальные (взаимоотношения человека и окружающей действительности). По такому признаку, как отношение к различным сторонам жизни человека, выделяют такие группы ценностей, как: ценности межличностных отношений; ценности в системе «человек-природа»; ценности, касающиеся собственного Я; ценности, связанные с высшим смыслом [2].

Профессия педагога относится к «смыслообразующим» в силу того, что профессиональная деятельность выступает для учителя одной из ценностей, определяя жизненное самоопределение, траекторию самореализации и саморазвития личности [2]. Кроме того, педагог является «транслятором» ценностей для подрастающего поколения. Это определяет необходимость исследования личности педагога не только с

точки зрения формирования его профессионализма, но и как субъекта, активно самореализующего себя в жизни.

В своей профессиональной работе педагогу необходимо оценивать свое поведение и поведение других людей, прежде всего обучающихся, ориентируясь на свои нравственные представления, принимать решения, делать выбор, брать ответственность на себя в сложных ситуациях педагогического взаимодействия. Все это педагог делает, соотнося свои действия и поступки с системой ценностей, затрагивающей не только его профессиональную деятельность, но и смысложизненные ориентации, которые касаются самоосуществления его как личности.

В отечественной психологии ценностные ориентации включаются многими исследователями (Б.Г. Ананьев , В.А. Ядов и др.) в более широкое понятие – направленность личности. В ценностных ориентациях находит выражение сознательное отношение личности к окружающей действительности, к другим людям. С одной стороны, ценностные ориентации лежат в основе содержательного аспекта направленности личности, определяя мировоззрение человека, его отношение к жизни, к окружающим, к самому себе. С другой стороны, в проявлениях направленности личности ценностные ориентации обнаруживают себя, показывая, на что направлена деятельность человека.

Л.М. Митина [2] рассматривает ценностные ориентации как компонент структуры профессиональной направленности личности педагога. Педагогические ценности не только позволяют педагогу удовлетворять его потребности, но и ориентируют его социальную и профессиональную активность.

Особенностью педагогических ценностей является то, что они во многом определяются сложившимися в данный исторический момент в обществе социальными, политическими, экономическими отношениями, которые, в свою очередь, задают содержание образования и направление развития педагогики.

Под педагогическими ценностями понимают «нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательно-действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога» [3, с. 104].

Социально-педагогические и профессионально-групповые ценности лежат в основе индивидуальной системы ценностных ориентаций личности педагога. Трансформация педагогических ценностей в собственные происходит в процессе овладения и реализации педагогической деятельности, когда представления о целях, содержании и назначении профессии становятся собственными для личности педагога. Выделяют следующие педагогические ценности [3]: ценности, связанные с социальной и профессиональной значимостью педагогического труда; ценности, связанные с общением; ценности творческого саморазвития; ценности самореализации в профессиональной деятельности; прагматические ценности.

По аналогии с классификацией ценностных ориентаций М. Рокича, эти педагогические ценности можно разделить на самодостаточные и инструментальные ценности. К самодостаточным ценностям, или ценностям-целям, относятся творческий компонент педагогической деятельности, престижность и социальная значимость педагогической профессии, ответственность перед государством и обществом, утверждение себя как личности, любовь и симпатия к детям. В структуре ценностных ориентаций личности педагога эти ценности-цели занимают доминирующее положение, так как именно они выражают смысл педагогической деятельности, мотивируют развитие педагога как личности, определяют другую группу ценностей – инструментальные. Инструментальные ценности как ценности-средства объединяют три взаимосвязанные подсистемы: педагогические действия, направленные на решение образовательных и личностно-развивающих задач; коммуникативные действия и действия, выражающие субъектную сущность педагога. Среди ценностей-средств выделяют три группы ценностей: ценности-отношения, ценности-качества и ценности-знания [3].

Ценностное отношение педагога к своей деятельности позволяют ему адекватно и в соответствии с поставленными целями осуществлять педагогический процесс и конструктивно взаимодействовать с обучающими, их родителями и другими участниками образовательного процесса. Личностные и профессиональные характеристики педагога образуют вторую группу ценностей-средств – ценности-качества, которые во многом определяются индивидуально-психологическими особенностями человека, в том числе и способностями. С этими двумя подсистемами ценностей-средств неразрывно связаны ценности-знания, включающие предметные, психолого-педагогические знания об индивидуальных и возрастных особенностях обучающихся, а также аутопсихологические знания о своей деятельности и личности.

Выделенные группы педагогических ценностей связаны друг с другом, образуя иерархическую систему ценностных ориентаций: ценности-цели задают ценности-средства, ценности-отношения, в свою очередь, определяются ценностями-целями и ценностями-качествами.

Педагогические ценности отличает гуманистический характер, как и сама профессия педагога.

В структуре ценностных ориентаций педагога приоритетными являются ценности творчества и достижений в профессиональной деятельности, духовные и нравственные ценности (честность, справедливость, доверие), активность в общественной жизни, доброжелательность и открытость по отношению к окружающим; ценности любви к другим (сердечность, снисходительность, преданность, стремление помочь); эстетические ценности [3].

Ценностные ориентации являются тем элементом в структуре личности, которые определяют содержание и направленность профессиональной деятельности педагога, выступая ее регулятором, а кроме того, мотивируют его социальную активность, личностное и профессиональное развитие.

С целью изучения ценностных ориентаций было проведено исследование, в котором участвовали студенты ГОУ ВО МО ГГТУ, обучающиеся по направлению подготовки «Педагогическое образование». Общее количество участников составило 127 человек, из них 91 студент 1 курса (78 девушек и 13 юношей) и 36 студентов 2 курса (21 девушка и 15 юношей). Для определения структуры ценностей была использована методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича [1], заключающаяся в ранжировании 18 терминальных и 18 инструментальных ценностей. При анализе полученных данных рассматривались средние значения рангов.

Полученные результаты ранжирования ценностных ориентаций выявили как сходство, так и различия между испытуемыми.

Среди терминальных ценностей у девушек первого курса на первом месте стоит здоровье (4,58), далее идут счастливая семейная жизнь (4,6) и любовь (4,7). На последних местах оказались красота природы и искусства (14,2), счастье других (13,2) и творчество (12,2). Структура ценностных ориентаций девушек второго курса оказалась схожей: наиболее значимыми ценностями для них являются счастливая семейная жизнь (5,1), любовь (5,9) и здоровье (6), низкие показатели получили красота природы и искусства (14,5), творчество (13,9) и общественное признание (13,5). Таким образом, у девушек как первого, так и второго курсов среди терминальных ценностей доминируют ценности личной жизни: здоровье, счастливая семейная жизнь, любовь. На последних местах оказались красота природы и искусства, счастье других, творчество.

У молодых людей первого курса доминирующие позиции занимают свобода (5,35), здоровье (5,4), наличие хороших и верных друзей (6,6). Самыми незначимыми ценностями являются счастье других (14,8), красота природы и искусства (14,3), общественное признание (11,9).

На втором курсе структура терминальных ценностей меняется. На первые места выходят любовь (5,9), уверенность в себе (6,5), свобода (6,9). А вот незначимые ценности остаются прежними: красота природы и искусства (12,9), общественное признание (12,1), счастье других (11,6).

Что касается ценностей, связанных с профессиональной деятельностью педагога, таких, как развитие, постоянное совершенствование, интересная работа, активная деятельная жизнь, продуктивность как использование своих возможностей и способностей, познание, то они не являются значимыми для студентов первого и второго курсов, а такая ценность, как творчество, у девушек вообще оказывается в конце иерархии ценностных ориентаций. Т. е. студенты ориентированы больше на реализацию себя в жизни, а не в профессии. И хотя в вузе овладение профессией только начинается, обращает на себя внимание то, что структура ценностных ориентаций у второкурсников, которые уже осваивают педагогическую деятельность, схожа с иерархией ценностей студентов-первокурсников.

Анализ инструментальных ценностей показывает, что для студенток первого курса самыми значимыми выступают честность (5,1), воспитанность (5,6), жизнерадостность (6,0). Студентки второго курса также ценят воспитанность (5,6), честность (6,0) и жизнерадостность (6,2). На последних местах у студенток обоих курсов оказались непримиримость к недостаткам в себе и других (15,5 – 1 курс, 17,3 – 2 курс), высокие запросы (15,1 – у тех и других), смелость в отстаивании своего мнения (11,0 – у первого курса) и эффективность в делах (13,0 – у второго курса).

Полученные результаты показывают, что для девушек среди инструментальных ценностей первостепенными являются ценности общения и этические ценности: честность, воспитанность, жизнерадостность.

Что касается юношей, то студенты первого курса, как и девушки, на первое место ставят честность (4,1), затем идет образованность (6,8) и воспитанность (6,9). У юношей второго курса первые три ранговые позиции занимают самоконтроль (3,6), рационализм (6,4) и честность (6,7).

На последних местах у первокурсников оказались чуткость (12,8), высокие запросы (12,2) и исполнительность (11,9), а у второкурсников - непримиримость к недостаткам в себе и других (14,3), высокие запросы (13,6), аккуратность (12,1).

Следует отметить, что в целом студенты в качестве одного из наиболее значимых ценностей выделяют честность – качества, важного в общении. В то же время на последних местах оказались ценности, связанные с самоутверждением, – непримиримость к недостаткам других и высокие запросы.

Выводы. Проведенное исследование ценностных ориентаций студентов выявило ряд особенностей:

1. В системе ценностных ориентаций студентов отражаются как возрастные особенности развития (поиск друзей и близкого человека), так и гендерные различия, заключающиеся в том, что девушки предпочитают традиционные феминные ценности (любовь, создание семьи, здоровье), для юношей более значимыми оказываются ценности, касающиеся собственной личности (свобода, уверенность в себе).
2. Структуре ценностных ориентаций студентов отличается направленностью в большей степени на достижение личных целей при снижении значимости ценностей, связанных с профессиональной деятельностью.

Литература:

1. Леонтьев Д. А. Методика изучения ценностных ориентации. – М.: Смысл, 1992. – 17 с.
2. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. – М.; СПб.: Нестор-История, 2014. – 376 с.
3. Сластенин В.А. Педагогика: учебник для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – 9-е изд., стер. – М.: Издательский цент «Академия», 2008. – 576 с.
4. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии: Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. – М.: Школьная пресса, 2000. – 416 с.

Психология

УДК: 159.922.72

кандидат психологических наук Косикова Людмила Валентиновна
Академия психологии и педагогики Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

Аннотация. Задачей данного исследования стало выявить личностные особенности старших дошкольников с разным уровнем развития интеллектуальных способностей. Обнаружены статистически значимые различия при сравнении групп старших дошкольников с разным уровнем развития интеллектуальных способностей по следующим показателям: тревожность, защита, инфантилизм.

Ключевые слова: старшие дошкольники, интеллектуальные способности, самооценка, личностные характеристики.

Annotation. The task of this study was to identify the personality of senior preschoolers with different levels of development of intellectual abilities. Statistically significant differences were found when comparing groups of senior preschoolers with different levels of development of intellectual abilities in the following indicators: anxiety, protection, infantilism.
Keywords: senior preschoolers, intellectual abilities, self-assessment, personal characteristics.

Введение. За последние десятилетия условия жизни детей существенно изменились в связи с переходом к информационному постиндустриальному обществу. Б.Д. Эльконин обозначил проблему кризиса детства, происходящих в нем глубинных изменений в связи с изменением социальной ситуации развития. О.А. Карабанова констатирует, что в педагогике дошкольного воспитания наметилась тенденция замены игры другими видами деятельности обучающего типа. Сюжетно-ролевая игра вытесняется уроками иностранного языка, чтения и счета, причем чаще всего под давлением родителей и воспитателей. [2]. Ю.А. Старостина эмпирически доказала, что происходит искусственная акселерация (форсирование) интеллектуального развития дошкольников. В занятиях с детьми акцент делается на обучении их чтению, письму, счету, иностранному языку, начиная с раннего возраста (1-3 года). Ю.А. Старостина в своем исследовании выявила, что форсирование интеллектуального развития приводит к нарушению психологического благополучия детей. Достаточно высокое интеллектуальное развитие сочетается с повышенной тревожностью, переживанием условного принятия и дефицита любви, неуверенностью ребенка в своих силах и возможностях. Автор отмечает, что развитие произвольности у детей, чьи матери стремятся форсировать их развитие, формируется не за счет добровольного желания ребенка следовать правилам (как в сюжетно-ролевой игре), а через страх наказания и принуждение к дисциплине, эти дети не ощущают эмоциональной близости с матерью. Таким образом, происходит преждевременное превращение дошкольника в школьника [5].

А.В. Запорожец считал дошкольные годы возрастом огромных возможностей, которые могут полностью проявиться лишь в том случае, если целью дошкольного образования станет не форсирование (акселерация), а обогащение (амплификация), т.е. наполнение процесса развития наиболее значимыми именно для дошкольника формами и способами деятельности, изменяющими и перестраивающими его психику. Амплификация предполагает не ускорение развития ребенка с помощью возможно раннего перехода к школьному обучению, а расширение его возможностей именно в дошкольных сферах деятельности. Именно они служат гарантом формирования полноценной психологической готовности ребенка к обучению в школе.

Амплификация, в отличие от искусственного ускорения развития, дает возможность сохранить и укрепить физическое и психическое здоровье ребенка, обеспечивает нормальное гармоничное развитие, становление активной, творческой личности ребенка. Форсированная выработка у дошкольников готовности, по сути, к школьному обучению негативно отражается на их физическом и психическом здоровье и развитии [3].

В результате популяционного исследования М. М. Безруких [1] охватившего 25 тысяч детей 6,5 – 7 лет, можно констатировать, что только 12-20 % (в разных регионах РФ) дошкольников имеют высокий уровень сформированности таких познавательных функций, как внимание, зрительно-пространственное восприятие, память, зрительно-моторные координации, речь и произвольная регуляция деятельности. У 27-35% детей отмечены трудности организации деятельности (непонимание инструкции, неумение работать по плану и вносить коррективы по ходу выполнения работы, проверять выполненную работу, находить и исправлять ошибки. Безруких полагает, что это связано с особенностями функционального развития мозга детей и длительностью созревания регуляторных механизмов. Несформированность речи отмечается у 25-32%. Около 5-7% детей не могут определить логическую последовательность событий по серии предлагаемых картинок. Трудности зрительно-пространственного восприятия наблюдаются у 23-37%. 20% обследованных детей имеют низкий уровень развития внимания и памяти. 12% детей имеют низкий уровень логического мышления

М.М. Безруких обращает внимание на то, что дефицит общения современных детей со сверстниками и взрослыми затрудняет формирование адекватной самооценки и статуса ученика. Высокий уровень личностного развития наблюдается только у 89% дошкольников.

Г.У. Солдатова констатирует, что в результате воздействия цифровой цивилизации у современного ребенка изменяются высшие психические функции (память, внимание, мышление, восприятие, речь), изменяются механизмы формирования личности ребенка: интернет-зависимость, многозадачность, приватность, фейсбук-депрессия, киберсуицид; изменяются формы взаимоотношения с окружающими людьми [4].

Недостаток информации о личностных особенностях современных старших дошкольников с высокими интеллектуальными способностями определяет необходимость их изучения.

Организация эмпирического исследования. Цель исследования состояла в том, чтобы изучить личностные особенности старших дошкольников с разным уровнем развития интеллектуальных способностей.

Мы предполагали, что существуют различия в показателях личностных особенностей у старших дошкольников с разным уровнем развития интеллектуальных способностей.

Для проверки нашей гипотезы мы использовали результаты исследования, проведённого на базе МБОУ г. Ростова-на-Дону «Гимназия № 46». Общая численность выборки составила 86 человек, из них 48 мальчиков (55,8%) и 38 девочек (44,2%).

Методики исследования: методики МЭДИС (И. С. Авериной, Щеблановой, Е. Н. Задориной), методика «Лесенка» В. Г. Щур и «Рисунок несуществующего животного» М.З. Дукаревич.

Результаты и обсуждение. В ходе анализа мы распределили экспериментальные данные на две группы в соответствии с нормативными данными методики МЭДИС (И. С. Авериной, и др.) по общему показателю. В первую группу вошли дети, имеющие высокий уровень интеллектуальных способностей по общему показателю МЭДИС (14 – 20 баллов), n1=75 человек (87,2%). Во вторую группу вошли дети, имеющие средний уровень интеллектуальных способностей по общему показателю МЭДИС (11 – 13 баллов), n2=11 (12,8%).

В ходе исследования по методике В.Г. Щур «Лесенка» были обнаружены разные варианты самооценки старших дошкольников в зависимости от того, как они воспринимают отношение к себе значимых взрослых

(родителей и учителя). Мы выделили три группы разных сочетаний: недифференцированная высокая самооценка (46,7%), благополучно сформировавшаяся самооценка (6,7%) и нестабильная самооценка (46,7 %). Однако в ходе анализа мы не обнаружили статистически достоверные различия по показателю «Самооценка» между группами с высоким и средним уровнем интеллектуальных способностей. Мы полагаем, что указанные факты можно объяснить отсутствием необходимых для формирования благополучной самооценки традиционных детских видов деятельности (игровой, театрализованной, продуктивной, и др.).

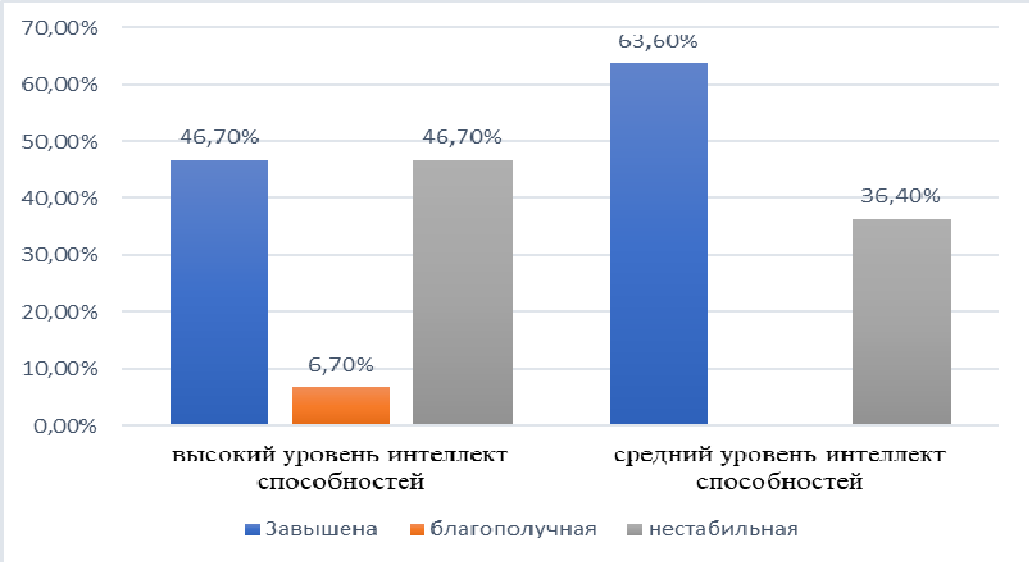


Рисунок 1. Распределение детей с разными вариантами самооценки по методике В.Г. Щур «Лесенка» по группам с разным уровнем развития интеллектуальных способностей

Таким образом, дети с вариантами сочетания самооценок недифференцированно завышенная и нестабильная одинаково представлены в обеих группах с разным уровнем развития интеллектуальных способностей. Все дети с благополучной самооценкой вошли в группу с высоким уровнем развития интеллектуальных способностей. Для педагога-психолога образовательной организации это может означать, что профилактическую работу по формированию благополучной самооценки необходимо проводить со всеми детьми нашей выборки, независимо от уровня развития их интеллектуальных способностей.

Анализ при помощи непараметрического U-критерия Манна-Уитни показал, что статистически достоверные различия по вариантам сочетаний самооценок при сравнении групп старших дошкольников с разным уровнем развития интеллектуальных способностей не обнаружены.

Для выявления различий в личностных характеристиках между группами старших дошкольников с разным уровнем интеллектуального развития мы провели статистический анализ с помощью U-критерия Манна-Уитни. Результаты сравнения групп старших дошкольников с разным уровнем развития интеллектуальных способностей по показателям личностных характеристик, выявленных по методике М.З. Дукаревич «Рисунок несуществующего животного», представлены на диаграмме (Рисунок 2).

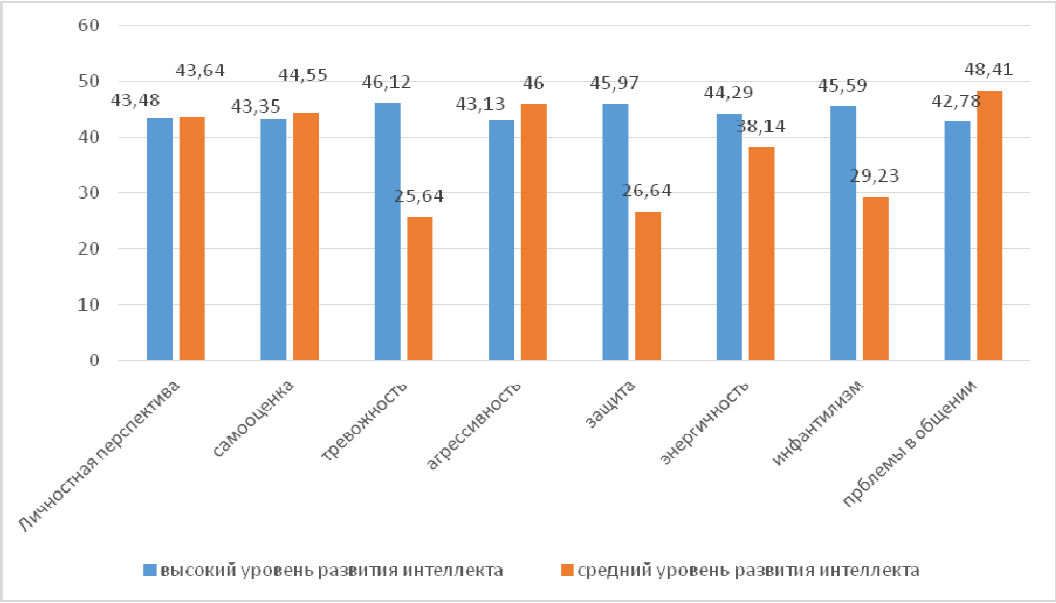


Рисунок 2 Сравнительная диаграмма показателей личностных характеристик в группах с разным уровнем развития интеллектуальных способностей

Обнаружены статистически значимые различия при сравнении групп старших дошкольников с разным уровнем развития интеллектуальных способностей по следующим показателям методики М.З. Дукаревич «Рисунок несуществующего животного»: по шкале «Тревожность», по шкале «Защита», по шкале «Инфантилизм».

Показатели признака «Тревожность» статистически достоверно выше в группе старших дошкольников с высоким уровнем развития интеллектуальных способностей (p=0,008). В группе детей со средним уровнем развития интеллектуальных способностей у 72% старших дошкольников выявлен один признак показателя «Тревожность». В группе с высоким уровнем развития интеллекта более половины детей проявили два – три признака тревожности. Это означает, что для детей с высоким уровнем интеллектуальных способностей в большей степени характерны повышенный психомоторный тонус, эмоциональная напряжённость, наличие страхов, депрессивное состояние. В рисунках этой группы детей отмечаются такие формальные показатели, как усиленный нажим, интенсивная штриховка, увеличенный размер рисунка и др. Иногда дети данной группы изображали реально существующее животное, что по интерпретации авторов методики является признаком острой тревоги. Эти факты могут быть детерминированы условным принятием своих детей родителями, стремящимися к интенсивному развитию интеллектуальных способностей дошкольников через несвойственную дошкольному возрасту учебную деятельность.

Показатели признака «Защита» статистически достоверно выше в группе старших дошкольников с высоким уровнем развития интеллектуальных способностей (p=0,007). В группе со средним уровнем развития интеллектуальных способностей подавляющее большинство (72,7%) вообще не проявляют признаки потребности в защите или страха агрессии. Это означает, что для детей с высоким уровнем интеллектуальных способностей в большей степени характерны проявления потребности в защите, боязни агрессии, осуждения, насмешек, чаще от взрослых (защитные приспособления изображаются на спине животного), а иногда и от сверстников (защитные приспособления изображаются на брюхе животного). В данной группе встречаются рисунки с боковыми выступами, что А.Л. Венгер интерпретирует как признак недифференцированной самозащиты, готовности встретить опасность с любой стороны, в любой ситуации.

Показатели признака «Инфантильность» статистически достоверно выше в группе старших дошкольников с высоким уровнем развития интеллектуальных способностей (p= 0,029). В группе детей со средним уровнем интеллектуальных способностей более половины детей не проявили признаков показателя «Инфантильность» в своих рисунках. Е.И. Рогов и др. полагают, что в рисунках детей признаки инфантильности проявляются, когда они изображают несуществующее животное подобным человеку (постановка в положение прямохождения, похожесть морды на лицо, конечностей – на человеческие ноги и руки, одевание животного в одежду и т. п.). Гораздо чаще дети с высоким уровнем развития интеллектуальных способностей изображают динозавров, драконов, пегасов, русалок, т.е. существующих в культуре персонажей, что авторы методики так же интерпретируют как признаки инфантильности и эмоциональной незрелости. А.Л. Венгер полагает, что инфантильность может быть обусловлена особенностями семейной ситуации, гиперопекой со стороны родителей. Гиперопека проявляется в том, что родители хотят, чтобы их ребенок доказал всему миру, какой он талант, чтобы можно было им гордиться. Они прикладывают большие усилия, чтобы ребенок занимался, ограждают ребенка от трудностей. В результате ребенок может быть интеллектуально развитым, но не приспособленным к жизни, несамостоятельным, безответственным. Полученные результаты могут стать научно-обоснованными аргументами педагога-психолога образовательной организации в пользу амплификации развития в дошкольном возрасте.

Выводы:

1. Обнаружены статистически значимые различия при сравнении групп старших дошкольников с разным уровнем развития интеллектуальных способностей по следующим показателям методики М.З. Дукаревич «Рисунок несуществующего животного»:

- по шкале «Тревожность» различия обнаружены на высоком уровне статистической значимости (U =216; p = 0,008). Показатели признака «Тревожность» статистически достоверно выше в группе старших дошкольников с высоким уровнем развития интеллектуальных способностей.

- по шкале «Защита» различия обнаружены на высоком уровне статистической значимости (U = 227; p = 0,007). Признаки показателя «Защита» статистически достоверно выше в группе с высоким уровнем развития интеллектуальных способностей.

- по шкале «Инфантилизм» обнаружены статистически достоверные различия (U = 255,5; p = 0,029). Показатели признаков «Инфантилизма» статистически достоверно выше в группе с высоким уровнем развития интеллектуальных способностей.

Таким образом, старшие дошкольники с высоким уровнем развития интеллектуальных способностей в нашей выборке статистически достоверно проявляют больше признаков показателей «Тревожность», «Защита» и «Инфантилизм». Это является научно-обоснованным аргументом в пользу того, что форсирование интеллектуального развития в дошкольном возрасте через учебную деятельность оказывает неблагоприятное воздействие на психологическое здоровье детей.

Литература:

1. Безруких М.М. Какой он – современный первоклассник? // Школьный психолог. – № 2. – 2013. – с. 25 – 26

2. Карабанова О.А. Возрастная психология: конспект лекций: учебное пособие для вузов. – М.: Айрис Пресс, 2005 - 240 с.

3. Кудрявцев В.Т. «Предшкольное образование»: необходимость или…? // Психологическая наука и образование. – 2005. – №2. – С. 18-31.

4.Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. «Цифровая» ситуация развития межпоколенческих отношений: разрыв и взаимодействие между подростками и родителями в Интернете // Мир психологии. – 2017. – № 1 (89). – с. 134 – 143.

5. Старостина Ю. А. Феномен форсирования развития дошкольников в современной российской семье: Дисс. … канд. психол. наук. – М., 2017. – 199 с.

УДК 159.922.7 + 159.922.76-056.2
ББК Ю962.19
кандидат психологических наук, доцент Михайлова Надежда Федоровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Санкт-Петербургский государственный университет» (г. Санкт-Петербург)

СТРЕСС ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНИ И СОВЛАДАНИЕ С НИМ В НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ С ПОДРОСТКАМИ (ЧАСТЬ I)

Аннотация. Метод систематического наблюдения позволяет раскрыть механизмы семейного стресса и семейного копинга в семье — как происходит «заражение тревогой» и ее преодоление. Структура семьи существенно определяет контекст повседневной жизни семьи и специфику переживаемых семьей микрострессоров и эмоций. В полных семьях уровень социального семейного стресса был выражен сильнее, тогда как для семей с единственным родителем был больше характерен социальный несемейный и личностный стресс. Одинокие матери и их дети в стрессовой ситуации испытывали более сильные негативные эмоции, что свидетельствует о переживании ими более серьезных физических и психоэмоциональных нагрузок.
Ключевые слова: структура семьи, повседневный семейный стресс, стрессовые эмоции.
Annotation. The systematic observation method allows to reveal the mechanisms of family stress and family coping – how does the “contagion with anxiety” occurs and how to overcome it. The family structure determines the context of the daily life of the family and specifics microstressors and emotions experienced by the family. In intact families the level of social family stress was more pronounced, whereas for single-parent families social non-family stress and personal stress was more expressed. Single mothers and their children in a stressful situation experienced stronger negative emotions, which indicate that they were experiencing more serious physical and psycho-emotional stress.
Keywords: family structure, everyday family stress, stressful emotions.

Исследование поддержано грантом РГНФ № 16-06-00228

Введение. Зарубежными исследованиями были обнаружены доказательства огромного влияния повседневных стрессоров и совладающего поведения на психологическое функционирование человека, где факторам семьи отводится решающая роль. «Люди сходят с ума не из-за крупных превратностей судьбы, а по вине непрекращающихся, мелких, ежедневных трагедий (Kanner et al., 1981, p. 31). При этом повседневный стресс стали рассматривать как последовательность ежедневных фрустрирующих событий. Например, с такими повседневными сложностями как нехватка денег, проблемы на работе или трудности с взрослыми детьми человек вынужден справляться постоянно. Они имеют свойство накапливаться, порождать напряжение и семейный стресс. Поэтому «единицами анализа» в исследованиях стали повседневные неприятности и трудности, создающие тем ни менее постоянную атмосферу, в которой функционирует семья, и приводящие к симптоматическому поведению членов семьи.

Эти рабочие, межличностные, социальные и ролевые стрессоры переживаются личностью как угрожающие и оскорбительные и поэтому влияют на психическое здоровье. По сравнению с травматическими событиями они обладают меньшей силой, но их кумулятивный эффект приводит к такому же результату - истощает физиологические и психологические ресурсы личности, а в силу процессов трансмиссии стресса на всю семейную систему негативно сказываются на психологическом благополучии других членов семьи (Stawski et al., 2010).

В настоящее время при анализе семейных процессов семейный стресс предпочитают рассматривать как последовательность ежедневных стрессовых событий, а не как критическое жизненное событие (Perrez M., Reicherts M., 1992). Выделение конкретных микрособытий и представления о копинге такого рода стрессов помогают точнее понять причины развития последующих проблем. Поэтому для более адекватного анализа семейных влияний и вызываемых ими реакций предложена концепция, согласно которой в стрессе, переживаемом в семье, выделяются, с одной стороны, различные нарушения душевного равновесия у одного члена семьи, двух (диада), трех (триада) или всей семьи (Perrez M., Reicherts M., 1992). С другой стороны – учитывается последующая реакция одного члена семьи, семейной подсистемы (диады, триады) или всей семьи на проблему, которая может возникнуть как у отдельного члена семьи, так и у семейной подсистемы или семьи в целом. Таким образом, семейный стресс может варьировать от индивидуального (без совпадения с другими членами семьи) до стресса, касающегося двух-трех членов семьи (диадический или триадический) или стресса, переживаемого всеми членами семьи. Понятие «семейный копинг стресса» используется тогда, когда копинг-реакции более чем одного члена семьи (в некоторых случаях - всех) являются ответами на нарушения душевного равновесия у одного или нескольких членов семьи (Perrez M., 1994).

Такой подход позволяет оценивать копинг-реакции на стрессор (эмоциональные, когнитивные, поведенческие процессы) у каждого члена семьи в контексте реального, а не предлагаемого исследователем, стрессового события. Кроме этого, он дает очень большой объем аналитических данных — у одного члена семьи за один день выявляет около 150 единиц информации (Perrez M., 1994).

В качестве уникальной модели для исследования повседневного стресса и копинга мы выбрали семьи с подростками, потому что данный период жизненного цикла семьи считается наиболее стрессогенным. Это обусловлено тем, что требования семейного гомеостаза («все должно остаться без перемен») вступают в противоречие с требованиями индивидуального психического развития очень резко, причем как у ребенка (кризисы взросления), так и у взрослых (кризис середины жизни), что, естественно, сказывается на их взаимоотношениях. Если к этим стрессорам еще добавляются характерные для данной фазы жизненного цикла проблемы со здоровьем прародителей и уход за ними, то уровень тревоги и эмоционального напряжения в семье повышается.

Кроме того, в настоящее время растет число одиноких родителей (в том числе никогда не вступавших в брак) и существующие достаточно противоречивые эмпирические данные указывают, что одинокие матери подростков испытывают больший стресс, чем в полных семьях из-за финансовых, физических и

психологических проблем. В полных семьях родители имеют возможность вместе «держать удар» - противостоять растущей борьбе подростка за независимость. Однако практика показывает, что, несмотря на имеющиеся у них трудности, такие семьи со временем становятся креативными в поиске решения проблем и могут «справляться с жизнью» весьма успешно.

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

Изложение основного материала статьи. Для исследования применялся метод систематического наблюдения за семьей, дающий репрезентативную выборку стрессовых эпизодов, пережитых каждым членом семьи в реальных условиях. В качестве метода исследования, наиболее подходящего для фиксации переживаний стресса, использовалась анкета самонаблюдения за стрессом и копингом М. Перре, в которой ежедневно в течение 28 дней каждому члену семьи (родителю и их ребенку-подростку) необходимо было в конце дня протоколировать происходящие с ними в этот день стрессовые события (Perrez M., 1994).

В соответствии с ситуационно-поведенческим подходом М.Перре, испытуемых сначала просили осуществить «ревизию» или регистрацию всех микрострессоров за день. Затем выделялся наиболее сильный (валентный) из них и описывался в соответствии со структурой стрессового эпизода. Сначала просили назвать участников этого стрессового события и оценить степень их участия. Затем необходимо было оценить свои чувства в этот момент (стрессовые эмоции), назвать ответственного или причину этого стрессового события (каузальные атрибуции причины), а также, в какой степени и кем, можно было его контролировать (каузальные атрибуции контролируемости). Кроме этого, требовалось оценить непосредственное поведение в тот момент (копинг) и его результат – степень решения или осложнения ситуации и чувства на момент заполнения анкеты (эффект копинга в отношении решения проблемы и эмоций). И в заключение требовалось оценить степень ответственности лиц или причин за решение проблемы или, наоборот, ее осложнение (каузальная атрибуция результата).

В систематическом исследовании приняли участие 69 семей, воспитывающих детей подросткового возраста (13-19 лет). В общей сложности 182 человека. Из них 44 полных (3674 эпизода) и 25 неполных семей (780 эпизодов). Репрезентативная выборка ежедневных наблюдений за стрессом и копингом у всех членов семьи за весь период наблюдения в общей сложности составила 4454 стрессовых эпизода.

Изучение стрессового эпизода.

Наиболее валентными (стрессогенными) за день у матерей в полных семьях стали следующие стрессовые события: конфликты с мужем (8,2%) и ребенком (7,6%), перегрузка на работе (5,6%), нехватка денег (5,6%), болезнь одного из детей (4,9%), сегодняшнее или будущее положение одного из членов семьи (4,9%), собственная болезнь (3,8%), ссора с коллегами/сотрудниками (3,3%), невыполненная работа (3,3%), мысли о собственном будущем (3,1%) и т.д.

У матерей из неполных семей наиболее значимыми стрессорами за день стали перегрузка на работе (9,7%), невыполненная работа (7,2%), собственная болезнь (6,7%), сегодняшнее или будущее положение одного из членов семьи (6,4 %), ссоры с ребенком (6,2%), нехватка денег (4,9%), ссоры с посторонними (4,6%), ссоры с другом/подругой (4,4%), мысли о собственном будущем (4,1%), критика в свой адрес (3,6%) и т.д.

Ранговое распределение наиболее сильных микрострессоров за день показывает, что эти различия обусловлены разными функциональными и ролевыми позициями матерей в полной и неполной семье, соответственно, разной степенью их включенности в основные сферы жизненного функционирования. Одинокие матери гораздо реже отмечали внутрисемейные конфликты и, наоборот, чаще имели личностные проблемы, тогда как замужние матери наоборот - чаще переживали из-за семейных конфликтов и реже из-за проблем, связанных с собственной личностью.

В качестве наиболее значимых стрессогенных событий за день подростками в полных семьях чаще всего отмечались следующие стрессовые ситуации: ссоры с родителем (8,9%) и друзьями (7,3%), перегрузка домашними заданиями (6,9%), неудача в школе (4,4%), нехватка денег (4,4%), мысли о своем будущем (4,3 %), ссоры родителей между собой (3,6%), чувство отвержения или игнорирования другими (3,4%), критика в свой адрес (3,3%), невыполненная работа (3,2%), собственная болезнь (3,2%).

У подростков в неполных семьях таковыми стали ссоры с родителем (8,5%) и друзьями (7,4%), мысли о своем будущем (6,4 %), невыполненная работа (6,4%), перегрузка домашними заданиями (5,4%), собственная болезнь (4,4%), критика в свой адрес (4,4%), нехватка денег (3,8%), переживания из-за того, что почувствовал себя отвергаемым или игнорируемым (3,3%), неудача в школе (2,6%), свои школьные способности (2,6%), а также из-за того, что-то забыл сделать (2,6%), ссоры с одноклассниками (2,3%), болезни родителей (2,3%), отрицательная оценка (2,3%) и внешний вид (2,1%).

Таким образом, ранговое распределение наиболее сильных микрострессоров за день у подростков показывает, что их социализация и взросление происходит быстрее в семье с единственным родителем. На это указывает характер наиболее валентных стрессоров – для них важно выполнить работу, которую они должны были сделать, их больше волнует собственное будущее и неисполнительность, свое здоровье и здоровье матери, они больше чувствительны к неудачам в школе и т.д.

Субъективная оценка стрессовой ситуации.

Изучение стрессового эпизода включало не только оценку наиболее валентных стрессоров, но и их субъективное восприятие - описание участников стрессовых эпизодов, стрессовых эмоций в момент события, каузальных атрибуций причины и контролируемости стрессового события, а также копинг-поведения, степень решения проблемы и атрибуций результата.

В полных семьях матери сильнее переживали из-за ссор детей между собой, конфликтов с мужем, проблем у одного из детей в школе, болезни одного из детей, недостатка денег, школьных способностей одного из детей (табл. 1).

В неполных семьях матери сильнее расстраивались из-за конфликтов с начальником и сотрудниками, ссор с другом/подругой, перегрузки на работе, сегодняшнего или будущего положение одного из членов семьи, собственных производственных способностей, ограниченности своей деятельности, своего отрицательного или агрессивного поведения, невыполненной работы, а также из-за стычек с лицами, не имеющими отношения к семье.

Таблица 1

Негативная валентность (интенсивность) повседневных стрессоров у матерей

№ п/п	Стрессоры	Матери (неполные семьи) I группа N=390 дней		Матери (полные семьи) II группа N=1225 дней		Достоверность различий
		M	S(M)	M	S(M)	P
1.	Ссора детей между собой	0.01	0.113	**0.05**	**0.245**	0.002
2.	Ссора с мужем	0.02	0.174	**0.20**	**0.542**	≤0.001
3.	Ссора с начальником	**0.06**	**0.285**	0.03	0.230	0.038
4.	Ссора с сотрудниками	**0.07**	**0.332**	0.00	0.001	≤0.001
5.	Ссора с другом/подругой	**0.08**	**0.327**	0.04	0.248	0.008
6.	Ссора с кем-то другим, не относящимся к семье	**0.08**	**0.377**	0.05	0.297	0.081 (на ур. тенд.)
7.	Проблемы у одного из детей в школе	0.06	0.302	**0.16**	**0.516**	0.001
8.	Слишком много работы	**0.31**	**0.611**	0.19	0.566	≤0.001
9.	Болезнь одного из детей	0.06	0.326	**0.13**	**0.453**	0.012
10.	Из-за сегодняшнего или будущего положения одного из членов семьи	**0.33**	**0.689**	0.24	0.605	0.009
11.	Мои производственные способности	**0.09**	**0.349**	0.05	0.267	0.004
12.	Школьные способности одного из детей	0.05	0.253	**0.09**	**0.370**	0.061 (на ур. тенд.)
13.	Из-за ограниченности моей деятельности	**0.08**	**0.329**	0.05	0.244	0.022
14.	Мое отрицательное или агрессивное поведение	**0.08**	**0.331**	0.01	0.140	≤0.001
15.	Работа, которую я должна была сделать	**0.25**	**0.567**	0.13	0.443	≤0.001
16.	Недостаток денег	0.18	0.533	**0.24**	**0.571**	0.065 (на ур. тенд.)
Группы стрессоров						
1.	**Социальный семейный стресс**	0.3923	0.71878	**0.5486**	**0.81517**	≤0.001
2.	**Социальный несемейный стресс**	**0.5128**	**0.75788**	0.3976	0.76022	0.009
3.	**Несоциальный несемейный, личностный стресс**	**0.9821**	**0.83447**	0.7469	0.85918	≤0.001

Полученные результаты свидетельствуют о том, что для матерей в полных семьях был больше характерен внутрисемейный социальный стресс, а в неполных – несемейный стресс, связанный с их профессиональной деятельностью, а также теми условиями и личностными особенностями, которые ее осложняют. Эти различия можно объяснить тем, что одинокие матери вынуждены больше работать, чтобы решить финансовые проблемы, поскольку бюджет семьи с единственным родителем в два раза меньше бюджета полной семьи. Кроме этого, процессы самореализации для них были в большей степени актуальны, нежели для замужних матерей, поскольку от этого зависит материальное благополучие семьи в целом.

Результаты частотного анализа также подтверждаются статистически значимыми различиями между подростками в интенсивности переживаемых повседневных стрессоров (табл. 2):

- Подростки, воспитывающиеся единственным родителем, сильнее расстраивались из-за собственной болезни и болезни матери, критики и отрицательной оценки в свой адрес, работы, которую должны были сделать.

- Естественно контекст полной семьи совсем иной, поэтому подростки сильнее переживали из-за конфликтов с отцом и его болезни, ссор с сиблингами (в частности, с братьями), ссор родителей между собой, проблем на работе у родителей, запретов и наказаний родителей.

Таблица 2

Негативная валентность (интенсивность) повседневных стрессоров у подростков в полных/неполных семьях

№ п/п	Стрессоры	Подростки (неполные семьи) I группа N=390 дней		Подростки (полные семьи) II группа N=1225 дней		Достоверность различий
		M	S(M)	M	S(M)	P
1.	Ссора с отцом	0.00	0.000	**0.11**	**0.421**	≤0.001
2.	Ссора с сиблингом	0.04	0.310	**0.09**	**0.374**	0.018
3.	Ссора с братом	0.01	0.182	**0.05**	**0.285**	0.024
4.	Ссора родителей между собой	0.01	0.072	**0.08**	**0.391**	≤0.001
5.	У родителей слишком много производственных обязанностей и проблем	0.05	0.296	**0.11**	**0.480**	0.020
6.	Болезнь собственная	**0.15**	**0.481**	0.10	0.416	0.031
7.	Болезнь родителей	**0.13**	**0.509**	0.04	0.275	≤0.001
8.	Болезнь матери	**0.13**	**0.509**	0.03	0.335	≤0.001
9.	Болезнь отца	0.00	0.001	**0.01**	**0.134**	0.091 (на ур.тенд.)
10.	Критика в мой адрес	**0.22**	**0.591**	0.12	0.476	0.002
11.	Отрицательная оценка с чьей-то стороны	**0.14**	**0.528**	0.09	0.410	0.047
12.	Запрещения моих родителей	0.05	0.269	**0.09**	**0.382**	0.070 (на ур.тенд.)
13.	Наказание родителей	0.01	0.113	**0.03**	**0.228**	0.061 (на ур.тенд.)
14.	Работа, которую я должен был сделать	**0.35**	**0.766**	0.16	0.488	≤0.001
Группы стрессоров						
1.	**Несоциальный семейный стресс**	**0.7385**	**0.97964**	0.6302	0.89638	0.043
2.	**Несоциальный несемейный, личностный стресс**	**1.0333**	**0.96276**	0.9339	0.98669	0.078 (на ур. тенд.)

В целом, подростки из неполных семей сильнее переживали несоциальный семейный стресс и личностный стресс.

Между полными и неполными семьями были также обнаружены достоверные различия и в участниках стрессовых эпизодов (табл. 3):

- Матери из неполных семей в качестве участников стрессовой ситуации чаще упоминали начальника, коллег и других людей, нежели членов своей семьи. Подростки из неполных семей также чаще упоминали учителей и других лиц, не имеющих отношения к семье. Это свидетельствует о том, что для неполных семей был характерен больше несемейный социальный стресс.

В полных семьях, наоборот, чаще испытывали семейный стресс, потому что участниками описанных стрессовых эпизодов становились члены семьи: у матерей – супруг, старший или младший ребенок, а у их детей – отец, братья/сестры, школьные друзья.

Таблица 3

Участники стрессовых эпизодов у матерей и подростков

№ п/п	Участники стрессового эпизода	I группа (неполные семьи) N=390 дней		II группа (полные семьи) N=1225 дней		Достоверность различий
		M	S(M)	M	S(M)	P
МАТЕРИ						
1	Муж	0.01	0.113	**0.55**	**0.839**	≤0.001
2	Старший ребенок	0.26	0.619	**0.39**	**0.758**	0.003
3	Средний/младший ребенок	0.07	0.337	**0.16**	**0.519**	0.001
4	Начальник	**0.06**	**0.285**	0.03	0.230	0.049
5	Коллега	**0.14**	**0.481**	0.06	0.343	≤0.001
ПОДРОСТКИ						
1	Отец	0.03	0.219	**0.29**	**0.700**	≤0.001
2	Брат/сестра	0.04	0.246	**0.10**	**0.431**	0.004
3	Учитель	**0.08**	**0.353**	0.04	0.270	0.020
4	Школьный друг	0.00	0.001	**0.02**	**0.186**	0.012

Стрессовые эмоции. В отличие от матерей из полных семей одинокие матери (табл.4) сильнее проявляли протестные реакции в стрессовой ситуации, подчинялись «неизбежному» или чувствовали себя печальными. В полных семьях в момент стрессового эпизода матери сильнее чувствовали себя испуганными, растерянными и угнетенными. В целом, одинокие матери в момент стрессового эпизода сильнее испытывали эмоции гнева и раздражения. Таким образом, если в полных семьях матери испытывали в основном эмоции депрессивного регистра, то в неполной семье – они «не могли себе это позволить», поскольку это неизбежно

отразилось бы на их жизни. Единственный родитель не имеет возможности «опереться» на супруга в решении проблемы, и вынужден самостоятельно искать выход из ситуации, что способствует его личностному росту.

Подростки же из неполных семей в отличие от своих сверстников в момент стресса сильнее испытывали весь спектр негативных эмоций: печаль, гнев, бессилие что-либо изменить, волнение, растерянность, угнетенность, нервозность и фрустрацию. Для них наиболее характерными были переживания тревоги и фрустрации, что косвенно указывает на высокий уровень эмоционального напряжения в момент стрессового эпизода.

Таблица 4

Стрессовые эмоции у матерей и подростков

№ п/п	Эмоции в момент стрессового эпизода	I группа (неполные семьи) N= 390 эпизодов		II группа (полные семьи) N=1225 эпизодов		Достоверность различий
		M	S(M)	M	S(M)	P
МАТЕРИ						
1	Испуганная	0.06	0.289	**0.13**	**0.474**	0.011
2	Печальная	**0.27**	**0.618**	0.21	0.561	0.089(на ур.тенд)
3	Подчинившаяся неизбежному	**0.22**	**0.571**	0.11	0.424	≤0.001
4	Растерянная	0.08	0.315	**0.15**	**0.460**	0.003
5	Угнетённая	0.12	0.411	**0.19**	**0.540**	0.012
6	Бросающая вызов	**0.12**	**0.459**	0.06	0.337	0.006
Группы эмоций						
1.	**Гнев**	**0.7487**	**0.89468**	0.6171	0.87794	0.010
ПОДРОСТКИ						
1.	Печальный	**0.38**	**0.707**	0.25	0.625	≤0.001
2.	Разгневанный	**0.44**	**0.821**	0.34	0.747	0.023
3.	Бессильный что-либо изменить	**0.27**	**0.662**	0.18	0.571	0.015
4.	Взволнованный	**0.33**	**0.696**	0.21	0.605	0.001
5.	Растерянный	**0.28**	**0.600**	0.20	0.583	0.019
6.	Угнетенный	**0.26**	**0.673**	0.16	0.512	0.003
7.	Нервный	**0.33**	**0.710**	0.19	0.558	≤0.001
8.	Раздосадованный	**0.38**	**0.749**	0.25	0.631	≤0.001
Группы эмоций						
1.	**Тревога**	**0.8564**	**0.89838**	0.7078	0.94514	0.006
2.	**Фрустрация**	**0.7000**	**0.95382**	0.5004	0.83541	≤0.001

Выводы. Приведенные различия в стрессорах, участниках стрессовых эпизодов и эмоциях указывают на своеобразие повседневных условий и причин переживаний в полных и неполных семьях, обусловленных, прежде всего, разной властно-ролевой структурой. Стрессоры повседневной жизни в этих семьях различаются в силу разных семейных контекстов. Поскольку в неполных семьях отсутствует супружеская подсистема, а также часто одна из родительских подсистем (отец-ребенок) и сиблинговая подсистема, то отсутствие «триангулярной» функции отца приводит к тому, что вся власть концентрируется в «одних руках». Концентрация власти в руках единственного родителя усиливает авторитарность и высокую амбивалентность по отношению к ребенку. В таких условиях, как взрослые, так и дети становятся чрезвычайно чувствительными к негативным оценкам окружающих, что, несомненно, отражается на их восприятии повседневных стрессоров и эмоциональном состоянии. Все это детерминирует условия воспитания ребенка, который вынужден раньше становиться взрослым и более зависимым от ожиданий матери. Характер переживаемых одинокими матерями стрессоров объясняет их высокую эмоциональную «заряженность» (гнев) в момент стрессовой ситуации, а у их детей – тревогу и фрустрацию.

Таким образом, сравнения полных и неполных семей демонстрируют различия в психической адаптации, как у матерей, так и у подростков. Характер и интенсивность переживаемых стрессоров и эмоций показывает, что единственный родитель в силу своей функциональной позиции испытывает более серьезные физические и психоэмоциональные нагрузки, а также то, что для ребенка структура семьи является очень важным аспектом его развития, специфику которого необходимо учитывать при оказании психологической помощи этим семьям.

Литература:

1. Kanner A. D., Coyne J. C., Schaefer C., Lazarus R. S. Comparison of two modes of stress measurements: Daily hassles and uplifts versus major life events // Journal of Behavioral Medicine. 1981. V. 4. P. 1–39.

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

3. Stawski R. S., Almeida D. M., Lachman M. E., Tun P. A. Fluid Cognitive Ability Is Associated With Greater Exposure and Smaller Reactions to Daily Stressors // Psychology and Aging. 2010. V. 25. № 2. P. 330–342.

УДК: 159,9
кандидат психологических наук, доцент Ольхина Елена Александровна
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Абзалитдинова Виктория Сергеевна
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород)

ПРОЯВЛЕНИЯ ВЕРБАЛИЗМА ЗНАНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме возникновения вербализма знаний у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения. В ней представляется теоретический анализ тифлопедагогических концепций, раскрывающих причины, условия и проявления вербализма знаний у слепых и слабовидящих дошкольников. Статья содержит описание программы экспериментального исследования и количественно-качественный анализ полученных результатов. Рассматриваются специфические проявления вербализма знаний у слабовидящих дошкольников в сравнительной характеристике с их нормально видящими сверстниками.

Ключевые слова: вербализм знаний, формализм, дошкольники с нарушениями зрения, чувственный опыт, мыслительная деятельность, мыслительные операции, речевое развитие.

Annotation. The article is devoted to the actual problem of the emergence of knowledge verbalism in preschool children with visual impairments. It presents a theoretical analysis of typhlopedagogical concepts, revealing the causes, conditions and manifestations of the verbalism of knowledge in blind and visually impaired preschoolers. The article contains a description of the program of experimental research and quantitative and qualitative analysis of the results obtained. The specific manifestations of knowledge verbalism in visually impaired preschoolers in a comparative description with their normally-seeing peers are considered.

Keywords: verbalism of knowledge, formalism, preschoolers with visual impairments, sensory experience, mental activity, mental operations, speech development.

Введение. Проблема возникновения вербализма знаний в условиях зрительной недостаточности является центральной для тифлопедагогики и тифлопсихологии. Многочисленные исследования в данной области свидетельствуют, что сокращение скорости и качества получаемой информации при нарушениях зрения оказывает отрицательное влияние на сферу чувственного познания. Обедненный чувственный опыт служит неполноценной основой для формирования представлений об окружающей действительности [12, 5, 7, 14, 9]. Их фрагментарность, неполнота и нечеткость обуславливают расхождение в знаниях между реальным предметом и формирующимся у ребенка образом-представлением. Эта «голая словесность», по мнению Л. С. Выготского, проявляется у слепых детей наиболее ярко в связи с тем, что они получают знания в готовом виде [2]. Катсфортс в своей книге «Слепой в школе и обществе» отмечал тенденцию незрячих детей использовать слова, которые не имеют под собой самостоятельно приобретенную сенсорную базу и конкретные образы-представления. Это явление он назвал «вербализмом» (parroting) и определил его как нарушение соответствия между словом и образом [15, 10].

В речи детей с нарушениями зрения предметная соотнесенность слова выражена недостаточно полно, в сравнении с их нормально видящими сверстниками. Слепые и слабовидящие часто не узнают большое количество предметов хотя давно знают их словесное описание. Такая особенность объясняется тем, что конкретное слово связывается с небольшим количеством соответствующих предметов. Усваиваемые детьми с нарушениями зрения представления о различных явлениях и ситуациях не отражают в себе того богатства чувственных элементов, которые приобретаются посредством зрительного анализатора [1, 3]. Оперируя нечеткими и фрагментарными представлениями, мышление в условиях нарушенного зрения приобретает специфические особенности на начальных этапах обучения. Оно более замедлено, фрагментарно, схематично, что приводит к вербализму знаний, неверным или формальным суждениям и умозаключениям [6, 4]. Однако при наличии качественной диагностики и своевременной тифлопедагогической помощи эти трудности минимизируются и расхождение в чувственном и логическом познании сокращаются [8].

Краткий теоретический обзор позволил констатировать, что вопросы совершенствования процесса обучения и преодоления вербализма знаний в ходе коррекционной работы были традиционно востребованы для практики и достаточно полно изучены в тифлопедагогике. Вместе с тем проблема вербализма знаний в условиях слабовидения не стала предметом глубокого научного анализа с учетом возрастных особенностей. Осложняет ситуацию недостаточное научно-методическое обеспечение программ диагностики познавательной сферы и речевого развития дошкольников с нарушениями зрения. Практические работники дошкольного образования не располагают в достаточном объеме полноценными диагностическими комплексами, адаптированными для детей с нарушениями зрения.

Изложение основного материала статьи. Актуальность темы и ее практическая значимость подтвердили важность проведения экспериментального исследования, направленного на выявление вербализма знаний и специфических особенностей мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения. Эксперимент проводился на базе дошкольных образовательных организаций и развивающего центра г. Нижнего Новгорода. В исследовании принимали участие 49 детей дошкольного возраста. Из них 20 нормально видящих дошкольников и 29 детей с нарушениями зрения. Основу экспериментального исследования составил диагностический комплекс, состоящий из серии заданий. Каждое задание было адаптировано для детей с нарушениями зрения через увеличение размера, контрастности и четкости стимульного материала. Уделялось внимание адаптации процедуры обследования и предварительной работе по выявлению возможных трудностей, связанных с выполнением методики.

Задание №1 предполагало анализ уровня сформированности предметных представлений, оценку наполненности образов содержанием, их целостности и обобщенности. В данном задании ребенку предлагалось описать предмет, явление природы или профессию человека, затем, выбрать этот предмет из четырех представленных картинок, которые относятся к одной лексической теме.

Задание №2 "Исключи лишнюю картинку, слово" направлено на выявление способности актуализировать имеющиеся знания и представления, а также анализ уровня сформированности операций обобщения, логической обоснованности решения предложенных заданий, четкости формулировок.

Задание №3 «Сравнение понятий» (Л.С. Выготского – Л.С.Сахарова) ориентировано на изучение мыслительных операций сравнения, анализа и синтеза; умений выявлять существенные признаки предметов [11].

Проанализировав выполнение дошкольниками задания на описание и выбор предметов окружающей действительности в соответствии с лексическими темами: фрукты, овощи, домашние и дикие животные, птицы, транспорт, времена года, мебель, одежда и профессии, следует констатировать, что наиболее трудными, как для дошкольников с нормальным и нарушенным зрением оказались темы «транспорт» и «птицы». Неверно описали 52% дошкольников с нарушениями зрения и 35% нормально видящих детей воробья, не смотря на его повсеместную распространенность. При выборе картинок, дошкольники с нарушением зрения указывали на ворону или синицу. Стоит отметить, что многие из слабовидящих испытуемых начинали правильно описывать данное экспериментатором слово, но при предъявлении картинки делали ошибки в описании размеров, окраски и пр. Например, воробей был: белого, красного, желтого с белым цветом; по размеру: крупный, средний или маленький, как муравей. Часть детей начинали описывать совсем другую птицу: дятла, снегиря или ворону, что также говорит о недостаточной сформированности представлений по данной лексической теме. Нередко описания слабовидящих дошкольников были схематичные и формальные. В характеристиках испытуемых доминировало перечисление у воробья только частей тела: клюв, голова и крылья. Некоторые дети определили только один функциональный признак — это птица, которая летает.

Справились с заданием 48% детей с нарушением зрения и 65% нормально видящих воспитанников. Однако, но при сравнении результатов, описания слабовидящих дошкольников имели качественные отличия. Рассказы детей с нормой были грамматически правильно оформлены, наполнены содержательно, а предложения распространены. В группе дошкольников с нарушениями зрения, ответы были правильные, но односложные и носили перечислительный характер. В высказываниях встречались лексико-грамматические ошибки: «зимой холодится», «оно маленькое, чирикает». Такие особенности речи обусловлены сложностями удерживать в памяти развернутые высказывания и правильные грамматические конструкции, что происходит в следствии снижения количества конкретной информации об окружающем мире [13].

Аналогичная ситуация наблюдалась при описании транспортного средства. Дети с нарушениями зрения в 59% случаев испытывали трудности в вычленении характерных признаков трамвая, путая его с и троллейбусом. При его описании выделяли только один существенный признак – передвижение трамвая только по рельсами или по проводам. Похожие сложности испытывали 30% нормально видящих дошкольников. Часть дошкольников называла только общие признаки транспортных средств, в частности наличие у трамвая водителя, кнопки и сидений для пассажиров. 41% дошкольников с нарушением зрения и 70% нормально видящих воспитанников, верно описали данное слово и выбрали нужное изображение.

При описании практически каждого слова по лексической теме «овощи» дошкольники с нарушениями зрения в 56% случаев привольно назвали цвет свеклы и груши, 44% испытуемых верно определяли их форму. При работе над темой «домашние животные» всего 20% слабовидящих дошкольников отметили, что у коровы есть рога и вымя. 80% этой группы детей при описании отдавали предпочтение таким характерным особенностям как, окрас, место обитания и значение в жизни человека. В описании темы «осень» 76% слабовидящих испытуемых в качестве основного сезонного признака определили листопад. Более развёрнутые ответы дали 24% детей с нарушениями зрения, уточнившие, что осенью становится холоднее, люди надевают теплую одежду, а птицы улетают на юг. В характеристиках темы «одежда» 38% детей с нарушениями зрения наибольшие трудности испытывали при описании свитера. Они полагали, что его носят в теплую погоду и он с короткими рукавами. При рассматривании картинки дети путали его с пальто и шубой. 62% слабовидящих дошкольников правильно выполнили задание. При выполнении заданий по теме «овощи, осень и домашние животные» нормально видящие дошкольники в 100% случаев правильно справились с заданиями.

Задание №2 «Исключи лишнюю картинку, слово», показало, что 10% детей с нарушениями зрения и 60% нормально видящих дошкольников соответствуют высокому уровню. Для них характерно самостоятельное выполнение всех задний, при незначительной стимулирующей помощи экспериментатора. Они верно находят лишний предмет и подбирают обобщающее слово, а также логично и правильно объясняют свой выбор.

Типичной ошибкой при выполнении методики у 90% детей с нарушениями зрения и у 40% старших дошкольников с нормальным зрением являлось неумение сформулировать и обосновать свой выбор лишнего предмета. Дети не справлялись с подбором обобщающего слова, либо оно было неверным. Например, говоря про технические приборы они определяли их как «это не мебель». Часто, предметы сопоставлялись и обобщались по случайным или несущественным признакам. Среди ягод, лишним должен быть тюльпан, но выбор делался в пользу крыжовника «так как у него другие листочки». При выборе серии из трех пар обуви и пальто, предпочтение отдавалось туфлям: «так как тапочки, а остальное на улицу», «так как на каблуках» или «не дают тепло». Среди диких животных и одного домашнего, лишней картинкой считали медведя, потому что он спит в берлоге, или белку, из-за ее пушистого хвоста.

Данная методика показала, что в условиях нарушенного зрения недостаточно сформирована аналитико-синтетическая деятельность, которая позволяет определить части и назначение того или иного предмета. Отмечается недостаточный уровень обобщения, проявляющийся в сложности актуализировать имеющиеся знания и представления, верно объединить их в единое целое.

Задание №3 «сравнение понятий» позволило выявить, для обеих групп детей данная методика была наиболее сложной из-за полного отсутствия визуального подкрепления. При выполнении задания, легче было находить различия, как детям с нормой, так и с нарушением зрения. Детям было сложно оперировать одновременно двумя понятиями, никто из слабовидящих дошкольников не смог подобрать сходства и различия ко всем парам слов, отвечая, что они «ничем не похожи», «различаются всем», либо не давали ответа. В следствии фрагментарности и схематизма представлений, дошкольники с нарушениями зрения давали следующие ответы: «у коровы хвост большой, а у лошади маленький», «лошадь и корова похожи

головой», «река и озеро похожи по величине», «коньки и лыжи отличаются формой: лыжи плоские, а коньки как сапоги», «трамвай и автобус отличаются дверями».

Выводы. Результаты диагностики в целом, показали, что дошкольники с нарушениями зрения отстают от детей с нормальным зрением в формулировании развернутых высказываний, им требовалось больше уточняющих и наводящих вопросов, что обусловлено ограниченным запасом представлений об окружающей действительности. Старшие слабовидящие дошкольники испытывали сложности, проявляющиеся в описании пространственных признаков предметов, их формы и величины. Особенно часто ошибки допускались при выборе цвета. Экспериментальные данные позволили выявить, что хуже всего сформированы представления о транспортных средствах, птицах и природных явлениях.

При выборе лишней картинки или слова, дети с нарушением зрения затруднялись сформулировать четкий, логичный ответ в следствие того, что операции сравнения осуществляются ими по ограниченному количеству признаков, что затрудняло обобщение. У слабовидящих детей отмечаются трудности в установлении смысловых связей между объектами, осуществлении анализа и синтеза. Дошкольники со зрительными нарушениями объединяли предметы по несущественным и формальным признакам. Многие воспитанники не справлялись с выделением существенных признаков сходств и различий понятий.

Литература:

1. Бережкова, Е. И. Восприятие, внимание, память и мышление у дошкольников с нарушением зрения // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2016. № 4-1. С. 113-122.
2. Выготский, Л. С. К психологии и педагогике детской дефективности / Л. С. Выготский // Проблемы дефектологии. М.: Просвещение, 1995. С. 30-34.
3. Галактионова, Г. М. Коррекционная направленность изобразительной деятельности на формирование образов предметов у дошкольников с нарушением зрения: дис ... канд. психол. наук:13.00.03 / Галактионова Галина Михайловна; Москва, 2009. 177 с.
4. Дорошенко, О. В. Коррекционно-педагогическая работа по развитию связной речи старших дошкольников с нарушениями зрения: дис … канд. психол. наук:13.00.03 / Дорошенко Оксана Викторовна; Москва, 2009. 198 с.
5. Земцова, М.И. Особенности познавательной деятельности детей с нарушением зрения / М.И. Земцова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2013. №3. С. 26-32.
6. Корниенко, А. Ф. Взаимосвязь языка, мышления и сознания / А.Ф. Корниенко // Язык и мышление: психологические и лингвистические аспекты: материалы XII-й Международной научной конференции (Ульяновск, 16–19 мая 2012 г.). – Москва: Ин-т языкознания РАН; Ульяновск: Ульяновский гос. ун-т, 2012. – С. 40–42.
7. Костючек, Н. С. Развитие речи учащихся школ слепых (I—V классы). М.: Просвещение, 1967. 167 с.
8. Курс лекций по специальной психологии: Учебное пособие/ [А.К. Акименко, Е.А. Георгица, Е.С. Гринина, М.Д. Коновалова, А.Г. Колчина, О.В. Кухарчук, Т.Ф. Рудзинская, О.И. Суслова, Л.В. Шипова]; под. ред. Л.В. Шиповой. Саратов, 2014. 402 с.
9. Литвак, А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие / А.Г. Литвак; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. СПб.: Изд-во РГПУ, 1998. 271 с.
10. Логопедия: Учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических высших учебных заведений / под ред. Л.С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2004. 740 с.
11. Пилипенко, А.В. Практикум по психологии мышления: Методические указания. Владивосток: Мор. гос. ун-т им. адм. Г.И. Невельского, 2004. 35 с.
12. Плаксина, Л. И. Содержание медико-педагогической помощи в дошкольном учреждении для детей с нарушением зрения / Л.И. Плаксина, Л.А. Григорян. М.: ГороД, 1998. 56 с.
13. Радаева, Е.Г. Особенности становления лексической стороны речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, имеющих нарушения зрения / Е.Г. Радаева // Новая наука: Современное состояние и пути развития. 2016. № 10-2. С. 82-85.
14. Рудакова, Л.В. Основные направления работы специализированного детского сада для детей с нарушением зрения // Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих (Психологические и методические аспекты реабилитации). Л., 1982. С. 74-85.
15. Солнцева, Л.И. Тифлопсихология детства. - М.: "Полиграф сервис", 2002. - 250 с.

Психология

УДУ 159.9
кандидат психологических наук Политика Оксана Ивановна
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» (г. Уфа);
кандидат психологических наук Нагуманова Эльвира Рауфатовна
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» (г. Уфа);
кандидат психологических наук Асафьева Наталья Валерьевна
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» (г. Уфа)

ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА ТРЕВОЖНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Тревожность – это склонность индивида к переживанию тревоги, которая представляет собой эмоциональное состояние. Состояние которое характеризуется индивидуальными ощущениями дискомфорта, беспокойства, плохих предчувствий, а сточки зрения физиологии – нервной активацией вегетативной системы. Высокая тревожность в подростковом возрасте способна выражаться в следующих видах: проявление нервозности и агрессивности; возникновение плохих мыслей, не способность реализации своих потребностей, которая приводит ребенка в положение фрустрации и беспокойства. В ходе проведенного исследования причин и основных проявлений тревожности в подростковом возрасте гипотеза исследования подтвердилась. Обучение в школе (изучение нового материала) всегда будет сопровождаться повышением тревожности у ребенка. Данные, полученные в ходе исследования, могут быть использованы в

психологической консультационной психокоррекционной работе психологической службы образования, в разрешении проблемы повышенной тревожности у школьников.

Ключевые слова: тревожность, школьники.

Annotation. Anxiety is the tendency of an individual to experience anxiety, which is an emotional state. The condition is characterized by individual feelings of discomfort, anxiety, bad premonitions, and physiology of the nervous system activation. High anxiety in adolescence can be expressed in the following types: the manifestation of nervousness and aggressiveness; the emergence of bad thoughts, not the ability to realize their needs, which leads the child to a state of frustration and anxiety. In the course of the study of the causes and main manifestations of anxiety in adolescence, the hypothesis of the study was confirmed. Education at school (learning new material) will always be accompanied by increased anxiety in the child. The data obtained in the course of the study can be used in psychological counseling psychocorrection work of the psychological service of education, in solving the problem of increased anxiety in schoolchildren.

Keyword: Anxiety, students.

Введение. Школьник нашего времени развивается и растет в мире, где царит неопределённость и противоречия. Неустойчивое и переходное состояние нашего общества способствует отклоняющемуся эмоциональному развитию личности. Личностная тревожность как раз таки является наиболее общим показателем эмоционального неблагополучия человека [3, 5, 6].

Анализируя причины тревожности у школьников и взрослых, можно выявить связь между определёнными эмоциональными и личностными отклонениями во взаимоотношениях, с положением человека как в контактной группе, так и более широкой социальной среде [5, 6].

В настоящее время одним из наиболее актуальных направлений в изучении личности, считается исследование взаимодействия ситуационных факторов и индивидуальных переменных, и какой вклад они несут в индивидуальное формирование и поведение личности [8].

Изложение основного материала статьи. В исследованиях принимали участие 150 учащихся различных возрастных групп, по 50 человек в каждой возрастной группе: младший школьный возраст (4–5 классы, возраст 10–12 лет), подростковый возраст (8–9 классы, возраст 14–15 лет), ранний юношеский возраст (10–11классы, возраст 16–17 лет). Деление по возрастным группам было в соответствии с возрастной периодизацией Усова Е.Б. (2009).

Для достижения цели исследования и решения поставленных задач использованы следующие методы исследования:

1) Методика оценки тревожности (Ч.Д. Спилберг, Ю.Л. Ханин, 1998).
2) Методика диагностики уровня школьной тревожности (Б.Н. Филлипс, 1970).

Тревожность – это индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека часто переживать сильную тревогу по относительно малым и незначительным поводам. Положение характеризуется индивидуальными чувствами усилия, беспокойства, сумрачных предчувствий, а с точки зрения физиологии – активацией нервной вегетативной системы. Данное положение проявляется как ответная реакция на напряженную обстановку и способна быть разной по интенсивности и длительностью по времени [5].

Социально-психологические характеристики подростка как пол, социальный статус в системе образования, положение в классе, осознаваясь и переживаясь подростком, обусловливают возможности для удовлетворения доминирующих в данном возрасте потребностей, определяя тем самым специфику личностной тревожности у подростков [3].

Тревожные расстройства – наиболее распространенное психическое нарушение, которым страдают в большей мере женщины и девушки. Чаще всего эти расстройства впервые проявляются в конце подросткового периода или у молодых взрослых, хотя могут возникать в любом возрасте. К основным типам тревожных расстройств относят паническое расстройство, генерализованное тревожное расстройство, социальную фобию, простую фобию, обсессивно-компульсивное расстройство и посттравматический стресс [6].

В качестве испытуемых выступили 150 участников с 4 по 11 классы общеобразовательной школы. Данные об испытуемых приведены в таблице 1 и на рисунке 1.

Таблица 1

Возраст и пол испытуемых

Контингент	**Младший школьный возраст**		**Подростковый возраст**		**Ранний юношеский возраст**	
	4 класс	**5 класс**	**8 класс**	**9 класс**	**10 класс**	**11 класс**
Девочки	15	19	13	13	17	19
Мальчики	10	6	12	12	8	6
Всего	50		50		50	

Ситуативная и личностная тревожность исследовалась с помощью методики самооценки уровня тревожности. Результаты исследования представлены в таблице 2.

Из представленных данных в таблице 2 видно, что в 4 классе почти у половины испытуемых обнаруже н высокий уровень ситуативной тревожности (46%). Эти дети склонны воспринимать угрозу в очень широком диапазоне ситуаций, каждая из которых будет обладать стрессовым воздействием на ребенка и вызывать у него выраженную тревогу.

У 31% детей 4 класса выявлен средний уровень ситуативной тревожности, а у 23% – низкий. Это говорит о том, что такие дети не воспринимают каждую жизненную ситуацию как угрожающую для себя, их не пугают возможные трудности.

Таблица 2

Процентное распределение уровней тревожности у школьников 4-11 классов

Возраст испытуемых	Класс-сы	Ситуативная тревожность (%)			Личностная тревожность (%)		
		Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
Младший школьный возраст	4	23	31	46	14	35	51
	5	19	32	51	17	36	47
Подростковый возраст	8	21	38	59	15	39	46
	9	22	31	53	17	31	52
Ранний юношеский возраст	10	18	37	45	19	44	37
	11	16	39	55	14	35	49

У половины (51%) из числа испытуемых детей 4 класса выявлен высокий уровень личностной тревожности. Для таких детей характерны субъективные переживания при попадании в стрессовую ситуацию. Они могут испытывать эмоциональное напряжение, беспокойство, озабоченность.

У 35% детей 4 класса выявлен средний уровень личностной тревожности, а у 14% – низкий. Для этих детей характерно спокойствие в стрессовых ситуациях, а так же чувство защищенности и внутреннего удовлетворения. Эти испытуемые дали положительные ответы, «Я спокоен » – «Я испытываю чувство внутреннего удовлетворения».

Таким образом, можно отметить, что у половины детей 4 класса наблюдается высокий уровень как личностной, так и ситуативной тревожности.

У 51% детей в 5 классе выявлен высокий уровень ситуативной тревожности. Эти дети склонны к весьма выраженным состояниям тревоги, возможно это связано с адаптацией к новым предметам. Средний уровень выявлен у 32%, и низкий у 19% детей. Это говорит о том, что дети со средним и низким уровнем ситуативной тревожности могут любую жизненную ситуацию не воспринимать как пугающую для себя и преодолевать преграды на своем пути.

Высокий уровень личностной тревожности выявлен у 47% 5-классников. Такие дети склонны долго переносить тревожные состояния, переживать неудачи. У 17% детей выявлен низкий уровень личностной тревожности, а у 36% – средний. Такие дети могут построить эмоциональный барьер в стрессовых ситуациях, они чувствую себя более защищенными, чем дети с высоким уровнем личностной тревоги.

Таким образом, можно отметить, что в 5 классе почти у половины учеников высокий уровень личностной и ситуативной тревожности.

Из данных представленных в таблице 2 видно, что у 59% подростков высокий уровень ситуативной тревожности. Для подростков ситуативная тревожность может проявлять в тех случаях, когда они не могут отпустить какую-либо неразрешенную ситуацию, которая вызывает у них беспокойство, подавленность, нервозность. У 38% подростков средний уровень, а у 21% – низкий уровень ситуативной тревожности. Эти же подростки могут адекватно относиться к проблемной и стрессовой ситуации.

Высокий уровень личностной тревожности наблюдается у 46% подростков. Для них характерно воспринимать любую ситуацию как угрожающую, и вызывающую сильную тревогу.

У 15% подростков – низкий уровень личностной тревоги, а у 39% – средний уровень, что говорит о том, что для них не составляет труда решить проблемную ситуацию, и не зацикливаться на ней.

В 9 классе у 53% учеников высокий уровень ситуативной тревожности. Это может быть связано с процессами полового созревания и интеллектуальным развитием, а также перед ними стоит вопрос профессионального самоопределения. У 31% учеников – средний уровень, а у 22 % подростков – низкий уровень ситуативной тревожности. Для них характерно напряжение, волнение, что приводит к нарушению внимания, рассеянности.

Высоким уровнем личностной тревожности обладают 52% школьников 9 класса. Это может быть связано с тем, что они склонны принимать неблагоприятную ситуацию пугающе, и так же застревать на этой ситуации, не находя пути решения. У 31% учеников выявлен средний уровень личностной тревожности, а у 17% – низкий. Для этих подростков присуще спокойное отношение к неблагоприятной ситуации, они способны обладать стрессовыми обстоятельствами.

Исходя из вышеизложенного, следует отметить, что у половины подростков 8 и 9 класса высокий уровень ситуативной и личностной тревожности.

Также из представленных в таблице 1 видно, что у 45% учеников 10 класса высокий уровень ситуативной тревожности. Для таких детей характерно индивидуальные переживания, при попадании в неприятную стрессовую ситуацию. Средний уровень ситуативной тревожности преобладает у 37% учеников, а у 18% – низкий уровень. Для этих учеников свойственно спокойствие, удовлетворение в неблагоприятных ситуациях.

У 37% учеников высокий уровень личностной тревожности. Для этих учеников свойственно реагировать на проблемные ситуации с повышенной тревожностью. Возможно, это связано с проблемами в школе или с проблемами среди одноклассников. У 44 % – средний уровень личностной тревожности, а у 19% – низкий. Это говорит о том, что такие дети не воспринимают любую жизненную ситуацию как опасную для себя лично, их также не пугают предстоящие трудности.

Почти у половины учеников 11 класса обнаружен высокий уровень ситуативной тревожности – 55%. Это может быть связано с предстоящими экзаменами, и выбором будущей профессии. Также у 39% учеников – средний уровень, а у 16% – низкий уровень ситуативной тревожности. Для таких учеников свойственно

спокойствие в неблагоприятных ситуациях, а так же чувство защищенности. Эти испытуемые дали положительные ответы «Мне ничего не угрожает» – «Я спокоен».

Высоким уровнем личностной тревожности обладают 49% учеников выпускного класса. Для этих учеников характерно принятие угрозы в обширном диапазоне ситуации, каждая из которых будет обладать стрессовым воздействием. У 35% учеников выявлен средний уровень личностной тревожности, а у 14% – низкий. Это говорит о том, что такие ученики не воспринимают каждую проблемную ситуацию как опасную для себя.

Таким образом, у половины учеников выпускного класса уровни ситуативной и личностной тревожности высокие.

Анализ динамики результатов ситуативной и личностной тревожности школьников с 4 – 11 классы показал, что во всех возрастных группах преобладает высокий уровень тревожности. Есть мнение, что высокий уровень тревожности не следует рассматривать как негативный фактор [22], поскольку лица с высоким уровнем тревожности проявляют себя хорошо в учебной, творческой, спортивной деятельности, они ответственно относятся к школьным и трудовым заданиям.

Результаты исследования представлены в таблице 3. Из полученных данных можно сделать вывод о том, что у младших школьников наиболее выраженным является страх несоответствия ожиданиям окружающих (25 человек – 50%). Школьники данного возраста направлены на ценность других в оценке собственных результатов, поступков, склонны к тревоге по подводу своих оценок, которые дают окружающие, нередко ждут негативных оценок от окружающих.

Из таблицы также видно, что наименьший процент тревожности вызывает у школьников и подростков страх перед учителями, что говорит о том, что в школе царит хорошая атмосфера, ученики находятся с учителями в хороших отношениях.

Таблица 3

Процентное распределение уровней школьной тревожности у школьников 4-11 классов

Фактор	**Возраст испытуемых**								
	Младший школьный			**Подростковый**			**Ранний юношеский**		
	Повышенный и высокий уровень тревожности								
	Кол-во чел.		**%**	**Кол-во чел.**		**%**	**Кол-во чел**		**%**
Страх несоответствия ожиданиям окружающих	12	13	**50**	15	13	**56**	14	15	**58**
Страх ситуации проверки знаний	10	11	**42**	9	8	**34**	6	5	**22**
Переживание социального стресса	8	9	**34**	9	9	**36**	10	11	**42**
Страх самовыражения	9	8	**34**	7	8	**30**	6	9	**30**
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	6	5	**22**	5	5	**20**	7	9	**32**
Общая школьная тревожность	5	5	**20**	4	4	**16**	3	4	**14**
Фрустрация потребности в достижении успеха	5	5	**20**	6	9	**30**	12	14	**52**
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	3	4	**14**	4	3	**14**	3	2	**10**

Также из приведенной таблицы видно, что общая школьная тревожность у подростков ниже, чем общая школьная тревожность у младших школьников и у 10 – 11 класса. Возможно, это связано с тем, что для них в подростковом возрасте важнее становления себя как личности, и нахождение своего места в обществе.

Для проверки равенства средних значений в двух выборках между ситуативной и личностной тревожностью у учеников с 4-11 классов.

Как видно по результатам математического статистики, представленных в таблице 4, обнаружено различие между показателями ситуативной у младших школьников и подросткового возраста, это связано с тем, что школьникам не нужно в данный момент задумываться о дальнейшей жизни, им достаточно похвала от значимых для них лиц, и признание сверстников.

Таблица 4

Результаты сравнения средних значений ситуативной и личностной тревожности

Младший школьный возраст (n=50)	Подростковый возраст (n=50)	Ранний юношеский возраст (n=50)	Достоверность различий
1	**2**	**3**	
ситуативная			
45,8±12,4	47,4±10,6	41,3±11,6	1-2= 0,05 1-3= 0,44 2-3= 0,005
личностная			
41,7±11,7	41,8±11,4	49,5±11,7	1-2= 0,98 1-3=0,0009 2-3= 0,001

У подросткового возраста ситуативная тревожность выражена ярче, чем у раннего юношеского возраста, это связано с тем что, им в дальнейшем нужно сдавать итоговый экзамен, и стоит выбор между «остаться на 10 класс» или «поступить в колледж».

Выводы. В ходе исследования было выявлено, что динамика результатов ситуативной и личностной тревожности школьников с 4 –11 классы во всех возрастных группах преобладает высокий уровень тревожности. Но высокий уровень тревожности не следует рассматривать как негативный фактор поскольку лица с высоким уровнем тревожности проявляют себя хорошо в учебной, творческой, спортивной деятельности, они ответственно относятся к школьным и трудовым заданиям.

У младших школьников наиболее выраженным является страх несоответствия ожиданиям окружающих. Школьники данного возраста направлены на ценность других в оценке собственных результатов, поступков, склонны к тревоге по подводу своих оценок, которые дают окружающие, нередко ждут негативных оценок от окружающих. Также наименьший процент тревожности вызывает у школьников и подростков страх перед учителями, что говорит о том, что в школе царит хорошая атмосфера, ученики находятся с учителями в хороших отношениях.

Общая школьная тревожность у подростков ниже, чем общая школьная тревожность у младших школьников и у 10 - 11 класса. Возможно это связано с тем, что для них в подростковом возрасте важнее становления себя как личности, и нахождение своего места в обществе.

Литература:

1. Баранова Е.В. Проявления девиаций в подростковой субкультуре / Е. В. Баранова // Вопросы психологии. – 2004. – № 3. – 245 с.
2. И.В. Дубровина. Возрастные особенности психического развития детей / Под ред. И.В. Дубровиной, М.И. Лисиной. – М.: – 2011. – 543 с.
3. Каширский Д.В. Личностные особенности подростков с психологическими проблемами // Журн. практ. психолога. – 2010. - № 10 - 11. –102 с.
4. Коновалова Н.А. Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников / Н.А. Коновалова – СПб.: 2012. – 100 с.
5. Микляева А.В. Школьная тревожность: диагностика, коррекция, развитие / А. В. Микляева., П. В. Румянцева – СПб.: 2014. – С. 46.
6. Микляева А.В. Школьная тревожность: диагностика, коррекция, развитие / А.В. Микляева, П.В. Румянцева – СПб.: 2004. – С. 46.
7. Халфина Р.Р., Мануйлова Г.Р., Кузнецова Н. О. Проявление агрессивности в юношеском возрасте в процессе межличностного общения // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-3. С. 218-226.
8. Халфина Р.Р., Огуречников Д.Г., Махумутов И.С. Особенности аддиктивного поведения подростков // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-7. С. 354-361.

УДК: 159.98

кандидат педагогических наук Смирнова Юлия Владимировна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Ленинградской области «Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина» (г. Санкт-Петербург);
доктор педагогических наук, профессор Сайкина Елена Гавриловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена» (г. Санкт-Петербург);
доктор педагогических наук, профессор Кадыров Равель Мингараевич
Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Военный институт физической культуры» Министерства обороны Российской федерации (Военный институт физической культуры) (г. Санкт-Петербург)

ОПТИМИЗАЦИЯ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ СОТРУДНИКОВ СПЕЦПОДРАЗДЕЛЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОМПЛЕКСНОГО ПРИМЕНЕНИЯ СРЕДСТВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И ПСИХОТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. Определена необходимость оптимизации психофизического состояния сотрудников спецподразделений в современных условиях противостояния внешней и внутренней террористической угрозы. Дано обоснование комплексного применения средств физической культуры и психотехнологий для решения поставленной задачи. Указаны возможности использования физиологического и психотерапевтического воздействия средств физической культуры в процессе подготовки сотрудников спецподразделений к выполнению служебно-боевых задач. Сформулированы подходы к разработке программы оптимизации психофизического состояния данного контингента с учетом специфики деятельности. Определены общие и специфические принципы отбора содержания средств программы «Тайфун». Указаны этапы программирования оптимального психофизического состояния с использованием психотехнологий в процессе физической подготовки. Представлены результаты опроса сотрудников спецподразделений по вопросам актуальности предложенной авторами разработки и возможностям ее внедрения.

Ключевые слова: физическая подготовка, спецподразделения, средства физической культуры, психотехнологии, оптимизация, психофизическое состояние, программирование.

Annotation. The need to optimize the psychophysical state of the special forces in the current conditions of confronting external and internal terrorist threats has been determined. Given the rationale for the integrated use of physical culture and psycho technology to solve the problem. The possibilities of using the physiological and psychotherapeutic effects of physical culture in the process of training special forces to perform service and combat tasks. The approaches to the development of a program for optimizing the psychophysical state of this contingent taking into account the specifics of the activity are formulated. The general and specific principles for selecting the content of the Typhoon program funds have been determined. The stages of programming the optimal psychophysical state using psychotechnologies in the process of physical training are indicated. Presents the results of a survey of employees of special units on the relevance of the development proposed by the authors and the possibilities of its implementation.

Keywords: physical training, special forces, means of physical culture, psychotechnology, optimization,psychophysical condition, programming.

Введение. В настоящее время происходят значимые для всей человеческой цивилизации кардинальные изменения, связанные с ростом терроризма в разных странах мира и эскалацией противостояния различных политических сил на внешнеполитической арене. Особую роль современном этапе выполняет Россия, которая активно включена в процесс урегулирования военного конфликта между правительственными войсками и террористическими формированиями в Сирии и оказывает важный вклад в ликвидацию террористической угрозы как вне, так и внутри страны. Так, В.В. Путин отметил: «Россия уже давно на переднем рубеже борьбы с террором. Это борьба за свободу, правду и справедливость. За жизнь людей и будущее всей цивилизации. … Особая опасность для нас исходит от боевиков, которые сконцентрировались в Сирии. Среди них немало выходцев из России, из стран СНГ…. Сейчас для отпора террористической угрозе мобилизованы наши Вооружённые Силы, спецслужбы, правоохранительные органы» [4, 6].

Следует отметить, что наша страна имеет определенный опыт борьбы с терроризмом еще со времен 1-й и 2-й Чеченской войны. 10 марта 2006 года в России вступил в силу Федеральный закон №35-ФЗ «О противодействии терроризму», которым была создана качественно новая система (правовая и организационная) борьбы с терроризмом на территории Российской Федерации. При этом всё большее значение в последние годы приобретает так называемая «прогрессивная» стратегия, которая означает безоговорочное уничтожение террористов и их сторонников, а также поощрение лиц, идущих на сотрудничество с «демократическими» государствами в их борьбе с террором, отказ от каких бы то ни было переговоров с террористами, отказ от заключения перемирий [4].

Реализация «прогрессивной стратегии» является прерогативой специальных подразделений (Спецназ ФСБ, СОБР, УФСИН, ОМОН и др.), входящих сегодня в состав Росгвардии. Следует отметить, что к сотрудникам спецподразделений предъявляются достаточно высокие требования, что обуславливает существенные физические и психические нагрузки на комбатантов, вызывая деструктивные изменения личности сотрудников.

Предпринимаемые военными психологами и медиками меры в большей степени направлены на реабилитацию последствий боевого стресса, а не профилактико-коррегирующую работу в процессе подготовки к выполнению служебно-боевой задачи. При этом, как отмечает А.А. Зуйкова [3], процесс оказания полноценной помощи ветеранам и участникам локальных конфликтов в системе Российского здравоохранения крайне ограничено. В качестве причин автор указывает следующие: психологические особенности самих ветеранов с их недоверием к окружающим, нежеланием обращаться за помощью,

трудностями установления контакта, повышенной раздражительностью, приводящей к конфликтам с медперсоналом, а также тяжелая социально-психологическая ситуация.

Указанное актуализирует поиск эффективных методов повышения уровня как физической, так и психической подготовленности данного контингента, выполняющих, в том числе, и профилактическую функцию. На наш взгляд, наиболее целесообразным представляется междисциплинарный подход к решению поставленной задачи и использование комплекса различных средств и методов.

Изложение основного материала статьи. Одним из возможных путей решения задачи оптимизации психофизического состояния сотрудников спецподразделений может выступать разработанная нами программа «Тайфун». В данной программе сочетаются традиционные и инновационные направления физкультурно-спортивной деятельности, а также методы психорегуляции и психотехнологии.

Программа носит комплексный характер, что призвано обеспечить многоуровневое воздействие на занимающихся. Это обусловлено тем, что, помимо эффекта от нагрузки упражнений на различные органы и системы организма, при котором возникают необходимые изменения функциональных показателей и оказывается физиологическое воздействие на органы и системы, в том числе – и нервную систем, физические упражнения могут способствовать отработке через работу с телом подавляемых эмоциональных состояний, как осознанных, так и неосознанных. Указанное имеет особое значение для данного контингента, так как на основании ряда исследований [1, 2, 5] и проведённых опросов и собеседований с действующими сотрудниками силовых ведомств и ветеранами боевых действий было установлено, что характерным для них является избегание признания психологических проблем и их осознания.

Обосновывая приоритетное использование средств физической культуры, следует отметить мощный потенциал их воздействия (при условии специального подбора) не только на организм, но и психику человека. Помимо указанного психотерапевтического воздействия можно вспомнить и о взаимовлиянии функциональных показателей и психики, то есть, грамотно регулируя нагрузку и изменяя функциональное состояние, оказывается положительное воздействие на состояние психическое. Таким образом, использование потенциала арсенала средств физической культуры представляется перспективным и оправданным [5].

Особое значение имеет предлагаемая психотехнология «Библиотека образов», идеологической основой которой выступают психосемантика и нейро-лингвистическое психопрограммирование (НЛП). Отличительной особенностью данной технологии является гуманистическая идеология. При проведении занятий действует субьект- субьектная система взаимоотношений между инструктором и занимающимся. На наш взгляд, активное и осознанное участие комбатантов, занимающихся по программе с использованием предлагаемой нами технологии, под руководством инструктора овладевает технологией «Библиотека образов», но формирует систему «якорей» необходимых состояний исключительно самостоятельно, не разглашая свой индивидуальный стимульный материал. Это исключает возможность внешнего манипулирования человеком, формируя при этом навыки самостоятельной психорегуляции различных состояний комбатантов, возникающих в процессе решения служебно-боевых задач, в том числе, в экстремальных условиях.

При проектировании содержания средств данной программы нами предлагается следующий алгоритм действий:

Шаг 1 - анализ существующих на современном этапе систем подготовки (ОФП, СФП, специальной и психологической подготовки) спецподразделений России и зарубежных стран и выявление наиболее эффективных компонентов и средств;

Шаг 2 - изучение инновационных направлений физической культуры, фитнеса, особенностей их влияния на развитие физических качеств, функциональную подготовленность занимающихся с целью определения возможности их внедрения в процесс подготовки сотрудников спецподразделений;

Шаг 3 – анализ деятельности спецподразделений в зависимости от условий ведения боя (городская застройка, удалённая местность, горная местность, наличие водных преград и т.д.) и определение наиболее значимых параметров функционального, физического и психического состояния контингента, особенностей используемых средств;

Шаг 4 – анкетирование и опрос действующих сотрудников спецподразделений об их интересах к занятиям различным видами физкультурно-спортивной деятельности и мнений о влиянии этих видов на их физическое и психическое состояние;

Шаг 4 – изучение опыта и мнений ветеранов боевых действий;

Шаг 5 – выявление наиболее эффективных и реальных для внедрения в существующую практику средств психорегуляции в целях достижения оптимального психического состояния (от «боевого», необходимого в условиях боя, до релаксации, катарсиса), профилактики и коррекции посттравматической стрессовой реакции;

Шаг 6 – проектирование блоков занятий с учётом всех изученных характеристик;

Шаг 7 – определение приборной базы датчиков БОС для проведения мониторинга и оценки эффективности разработанной программы.

Достижение оптимального эффекта при этом возможно, на наш взгляд, при соблюдении ряда условий:

- научное обоснование всех внедряемых средств, методов, технологий, их выбор, в зависимости от конкретных условий осуществления деятельности и специфики служебно-боевых задач;
- междисциплинарный подход к выбору средств и методов;
- учёт интересов сотрудников спецподразделений к тем или иным видам физкультурно-спортивной деятельности.

Отбор содержания средств программы «Тайфун» базируется на следующих общих и специфических принципах.

Общие принципы

– Принцип интегративности средств физической культуры, психорегуляции, психотехнологий;
– Принцип дополнительности;
– Принцип вариативности;
– Принцип учёта интереса занимающихся.

Специфические принципы

– Принцип соответствия условиям и характеру приоритетных служебно-боевых задач контингента;

– Принцип комплексности воздействия на организм и психику занимающихся;
– Принцип оптимального развития приоритетных для конкретного контингента двигательных способностей при сохранении развивающего воздействия на все физические качества.

К приоритетным задачам программы «Тайфун» относятся следующие:
– Содействовать быстрой мобилизации физических и психических ресурсов организма;
– Развивать и совершенствовать двигательные способности и психические свойства, приоритетные для успешного решения конкретной служебно-боевой задачи в зависимости с учётом особенностей условий её выполнения;
– Способствовать психологической разрядке после выполнения служебно-боевой задачи, профилактике и коррекции последствий боевого стресса.

В содержание программы «Тайфун» для мобилизации при подготовке к выполнению служебно-боевых задач могут быть включены следующие средства:
– Средства СФП (рукопашный бой, боевые искусства, бокс, кроссфит и др.) в сочетании с эффектом «наложения» специально подобранных средств (музыкального сопровождения, установочного внушения и др.),
– Спортивные игры (регби, хоккей и др.),
– Различные виды дыхательной гимнастики,
– Средства психорегуляции (психомышечная тренировка (ПМТ), аутотренинг, техники работы с «мышечным панцирем» В. Райха, музыкотерапия и др.),
– Психотехнологии (элементы НЛП, «Библиотека образов»).

Программирование оптимума психофизического состояния комбатантов предполагается осуществлять в соответствии со следующим алгоритмом действий:

1 – выявление условий (преодоление водной преграды, длительное передвижение в условиях высокогорья, передвижение под водой по дну, передвижение по песку, бой в условиях городской застройки и т.д.) предстоящей служебно-боевой задачи (освобождение заложников, уничтожение террористов, розыск и преследование террористических групп и т.д.);

2 – моделирование возможных разверток боевой обстановки при предстоящем выполнении служебно-боевой задачи;

3 - прогнозирование возможных физиологических факторов риска при решении конкретной служебно-боевой задачи (необходимость выживания в условиях длительной депривации и гипоксии (под завалами); деятельность при низких или высоких температурах; в условиях отсутствия источников воды и пищи; одиночное противостояние превосходящим силам противника и т.д.);

4 – прогнозирование возможных психологических стрессорных факторов предстоящей спецоперации (освобождение жертв плена и пыток; необходимость пребывания в условиях различных депривaций; вероятность попадания в плен к противнику и т.д.);

4 – определение оптимальных функциональных и психических показателей, обеспечивающих решение поставленной задачи и выживание сотрудника с учетом физиологических и психологических рисков;

5 – из числа традиционных и инновационных средств выбор тех физических упражнений и режима тренировки, которые обеспечивают вхождение организма и психики комбатанта в оптимальное состояние для выживания и активных действий в возможных ситуациях риска;

6 – определение ведущей модальности конкретных сотрудников (аудиальный, кинестетический, визуальный тип);

7 - выбор психотехнологий, усиливающих воздействие физических упражнений (психомышечная тренировка; телесноориентированные практики, установочное внушение; специально подобранное музыкальное сопровождение занятий и т.д.);

8 – выбор психотехнологий, обеспечивающих систему «якорей» оптимального психофизического состояния занимающихся, достигнутого в процессе тренингов (НЛП, «Библиотека образов»);

9 – разработка рекомендаций для сотрудника по использованию того или иного стимула (аудиального, визуального, кинестетического) в процессе тренировок при достижении оптимальных показателей в соответствии с п.4.;

10 – проведение тренировочного процесса с применением датчиков биологической обратной связи (БОС). При достижении оптимального показателя функционального состояния и активности зон головного мозга по команде оператора сотрудник самостоятельно формирует в своем сознании образ (зрительный, звуковой, тактильный, вкусовой);

11 – осуществляется ряд тренингов до выработки устойчивых нервных связей и формирования механизма «пусковой афферентации» при предъявлении стимульного материала для каждого необходимого психофизического состояния;

12 – формируется и закрепляется на уровне подсознания разработанная каждым сотрудником строго индивидуально «Библиотека образов», которая позволяет извлекать из аппаратов памяти образ для автоматического вхождения в нужное состояние уже независимо от тренировочного процесса, в ответ на поступивший в подсознание сигнал;

13 – мониторинг с использованием приборов БОС в условиях, приближенных к условиям реальной операции, эффективности срабатывания предъявляемых стимулов «Библиотеки образов» у комбатанта.

14 - при необходимости – проведение индивидуальной коррекции.

Следует отметить, что в одном тренировочном цикле охватить весь спектр состояний комбатанта, оптимальных для успешного выполнения служебно-боевой задачи, не представляется возможным. Поэтому акцент должен делаться на приоритетную задачу, ключевую в конкретных условиях. По мере профессиональной деятельности комбатанта «Библиотека образов состояний» будет нарабатываться и расширяться, что косвенно будет способствовать как выживаемости и профессиональной сохранности, так и росту профессионализма данного контингента.

Для выявления мнения по вопросу об актуальности разработки подобных программ в продолжение ранее представленного исследования [5], был проведён дополнительный опрос. Обобщенные итоги исследований позволяют резюмировать, что разработку подобных программ актуальной считают 72,2% респондентов (рис. 1).

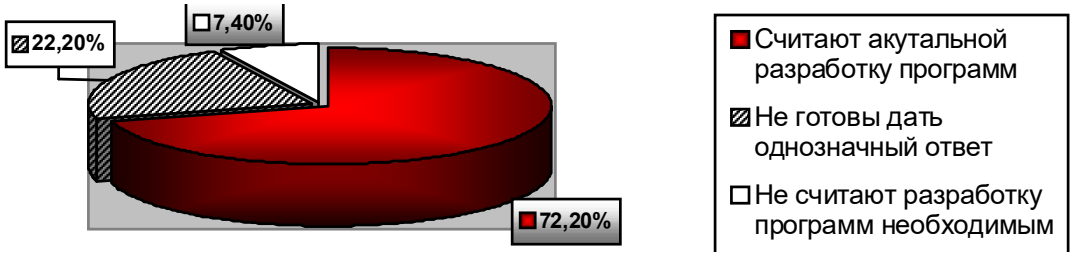


Рисунок 1. Мнение сотрудников спецподразделений (n=54) об актуальности разработки специальной комплексной программы оптимизации физического и психического состояния

При этом 66,7% опрошенных отметили, что могли бы при психологических проблемах заниматься по разработаннойпрограмме. Готовность сотрудничать с целью улучшения психологического состояния со специалистами физической культуры и принять личное участие в занятиях выразили 59,2% участника опроса.

Для восстановления физических и психических сил после выполнения поставленных задач, улучшению психоэмоционального состояния сотрудников, более оптимальному переходу в условия мирной жизни в социуме, может быть рекомендовано парциальное применение программы «Феникс», спроектированное нами для ветеранов боевых действий и представленное в предыдущих публикациях [5].

Выводы. Разнообразие представленных средств, междисциплинарный подход к содержательной стороне проектируемой программы комплексной оптимизации физического и психического состояния сотрудников спецподразделений «Тайфун», а также результаты предварительных опросов среди потенциального контингента занимающихся позволяют говорить об актуальности и прогнозировать возможность её внедрения в существующую практику работы и достижение поставленных задач.

Литература:

1. Абдурахманов Р.А. Психологические трудности общения и их коррекция у ветеранов боевых действий в Афганистане: дисс. ... канд. психол. наук. -М., 1994. - 223 С.
2. Батов М.А. Психологическое воздействие в оздоровительном процессе ветеранов боевых действий: дисс. канд. психол. наук. -М., 2009. - 200 с.
3. Зуйкова А.А. Особенности этиопатогенеза дезадаптивных изменений участников боевых действий: дисс. … д-ра мед. наук. - Н.Новгород, 2014. - 288 с.
4. Кокорин С.А. Государственная политика России по борьбе с терроризмом: политологический анализ: автореф. дисс. канд. полит. наук. – Ставрополь, 2012. - 22 с.
5. Смирнова Ю.В., Сайкина Е.Г. К вопросу об оптимизации психического состояния военнослужащих и ветеранов боевых действий с использованием средств физической культуры в современных социокультурных условиях // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6.; URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=23806 (дата обращения: 19.10.2017).
6. Смирнова Ю.В., Ишунькин В.С. Актуализация совершенствования физической подготовки сотрудников спецподразделений в условиях усиления борьбы с террористической угрозой // Актуальные вопросы прикладной военно-прикладной гимнастики: сборник материалов межвузовской научно-практической конференции, посвящённой памяти профессор В.И. Силина. - СПб.: Изд-во ВИФК, 2016 . – С. 23-27.

Психология

УДК 159.9

старший преподаватель Смоловик Ольга Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук Шобонова Любовь Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МОТИВОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального исследования, посвященного проблеме мотивации учебной деятельности студентов. Цель исследования заключается в выявлении ведущих мотивов и определении вида мотивации учебной деятельности студентов. Экспериментальное изучение проводилось на базе Нижегородского Государственного Педагогического Университета им. К. Минина среди студентов первого, второго и выпускного курсов гуманитарного и психолого-педагогического факультетов. Диагностика выявила, что у студентов второго курса психолого-педагогического факультета преобладает внешняя мотивация учебной деятельности.

Ключевые слова: мотивация, мотивы, внутренняя мотивация, внешняя мотивация, студенты.

Annotation. The article presents the results of the experimental study devoted to the problem of students' academic motivation. The aim of the research is to identify the leading motives and type of students' academic motivation. The empirical research was conducted among freshmen, sophomores and undergraduate students of Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University. The diagnosis revealed that the sophomores of the faculty of psychology and pedagogy have external academic motivation.

Keywords: motivation, motives, external motivation, internal motivation, students.

Введение. В настоящее время перед системой образования стоят острые проблемы, являющиеся следствием осуществляемых в стране глубоких реформ. Происходящие в обществе политические, социально-экономические, организационные преобразования требуют существенных перемен в подготовке будущих специалистов.Эффективная подготовка специалистов при массовом переходе на многоуровневую структуру образования должна наиболее полно отвечать требованиям ФГОС 3++. В условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта нового поколения в высшем образовании актуальным является модульно-компетентностный подход, который на сегодняшний день является методологической основой ФГОС нового поколения, и определяет направления пересмотра всех компонентов процесса обучения [5].Вопрос эффективного обучения студентов в ВУЗе имеет особую значимость, в том числе и для преподавателей высшей школы. В многочисленных работах современных исследователей, таких как М.В.Архипова [1], Т.О.Гордеева [4], Н.В.Шутова [6], О.В.Смоловик [6], [7] и других, регулярно подтверждается связь эффективности обучения студентов с учебной мотивацией. Это доказывает и один из создателей новой образовательной парадигмы, отечественный ученый А.А.Вербицкий. Он считает, что изучение мотивации студентов необходимо в связи с переходом имеющейся системы высшего и среднего образования к новой образовательной парадигме, к новому типу обучения и воспитания, к обеспечению каждым вузом такого качества образования выпускников, которое отвечает вызову времени [3].Проблема мотивации является актуальной и одной из основополагающих как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Она широко представлена в фундаментальных работах таких ученых, как И.Л.Бим (1989), А.А.Вербицкий (2017), [2], И.А.Зимняя (1997), Г.В.Рогова (1999), Дж. Аткинсон (1957), А. Маслоу (1957), Д. Макклелланд (1953), Р.Гарднер (2004), [8], Х. Хекхаузен (1967), Деси (2017), [9], Невид (2013) и других.Опираясь на изученный теоретический и практический материал можно выделить различные виды мотивации. К ним относятся: 1) внешняя мотивация - мотивация, не связанная с содержанием определенной деятельности, но обусловленная внешними по отношению к субъекту обстоятельствами; 2) внутренняя мотивация - мотивация, связанная не с внешними обстоятельствами, а с самим содержанием деятельности.

Исследования свидетельствуют о том, что выраженность внутренней мотивации деятельности связана с большей вовлеченностью в деятельность и достижениями в учебной деятельности в школе и вузе (успеваемость и результаты тестов достижений), профессиональными достижениями. Данные эмпирических исследований успешных учащихся также подтверждают, что высокие достижения однозначно связаны с преобладанием внутренних мотивов в их деятельности (Шумакова, 2006; Щебланова, 2010; Bloom, 1985; Gottfried et al., 2006 и др.).В связи с этим целью нашего исследования является определение мотивов учебной деятельности студентов ВУЗа и выявление ведущего вида мотивации учебной деятельности (внутренняя или внешняя мотивация).

Изложение основного материала статьи. Для реализации данной цели мы использовали методику А.А. Реана и В.А. Якунина «Изучение мотивов учебной деятельности». Исследование проводилось на базе Нижегородского Государственного Педагогического Университета имени Козьмы Минина города Нижнего Новгорода. В исследовании приняли участие 158 студентов 1, 2 и выпускного курсов гуманитарного и психолого-педагогического факультетов, в возрасте 17-22 года.

Обратимся к анализу результатов исследования, полученным в ходе обработки методики А.А. Реана и В.А. Якунина «Изучение мотивов учебной деятельности». Важно отметить, что среди 16 мотивов учебной деятельности наибольшую частоту выборов получили мотивы: «стать высококвалифицированным специалистом», «приобрести глубокие и прочные знания», «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности», «получить интеллектуальное удовлетворение», «получить диплом». Данные мотивы мы разделили на две группы: внутренние и внешние мотивы. К внутренним мы отнесли следующие мотивы: «стать высококвалифицированным специалистом», «приобрести глубокие и прочные знания», «получить интеллектуальное удовлетворение». К внешним: «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности», «получить диплом».

Результаты диагностики студентов приведены ниже.В ходе исследования было выявлено, что для 50% студентов первого курса гуманитарного факультета и 30% студентов психолого-педагогического факультета наиболее значимым является внутренний мотив «стать высококвалифицированным специалистом», что свидетельствует об ответственном выборе и серьезном отношении к своей будущей профессии. Внутренний мотив «приобретения глубоких и прочных знаний» считают приоритетным 30% студентов первого курса гуманитарного факультета и 20% студентов-первокурсников психолого-педагогического факультета. Данные студенты испытывают потребность в обучении, в знаниях, умениях и навыках которыми может обеспечить их университет. Среди студентов психолого-педагогического факультета 10% первокурсников выбрали внутренний мотив «получение интеллектуального удовлетворения». Эти студенты ожидают, что их будущая профессиональная деятельность принесет им радость и удовлетворение от пользы, оказываемой ими обществу. Студенты гуманитарного факультета внутренний мотив «получить интеллектуальное удовлетворение» не считают значимым. Для 30% первокурсников психолого-педагогического факультета и 20% испытуемых первого курса гуманитарного факультета внешний мотив «обеспечения успешности будущей профессиональной деятельности» является наиболее значимым. Для этих студентов важно создание определенного уровня жизни благодаря получаемой профессии. Среди студентов психолого-педагогического факультета внешний мотив «получить диплом» был выбран 10% первокурсников. Данный мотив не был выбран студентами гуманитарного факультета.Полученные результаты свидетельствуют, что, несмотря на возраст (17-18 лет), студенты первого курса гуманитарного факультета обладают глубокой внутренней мотивацией (80% испытуемых), которая ориентирована на овладение новыми знаниями, на интеллектуальное развитие и на получение профессии. Оценивая результаты испытуемых психолого-педагогического факультета, обнаружено, что только 60% первокурсников обладают внутренней мотивацией, что непосредственно влияет на результаты их учебной деятельности.Для студентов 2 курса (возрастная группа 18-19 лет) характерен следующий выбор основных мотивов учебной деятельности: для 28% студентов гуманитарного факультета и 20% второкурсников психолого-педагогического факультета внутренний мотив «стать высококвалифицированным специалистом» является наиболее значимым. Студенты второго курса хорошо осознают необходимость вузовского образования для построения успешной карьеры. 24% второкурсников гуманитарного факультета и 12% студентов психолого-педагогического факультета ориентированы на приобретение глубоких и прочных знаний. Данные студенты выбрали внутренний мотив, так как он отражает их потребность в обучении, которая является необходимой для развития личности в

качестве профессионала. Среди испытуемых 20% второкурсников гуманитарного факультета рассматривают внутренний мотив «получения интеллектуального удовлетворения» в качестве ведущего. Второкурсники стремятся удовлетворить свои интеллектуальные потребности в процессе обучения в вузе. Среди испытуемых психолого-педагогического факультета данный мотив выбран не был.Внешний мотив «обеспечение успешности будущей профессиональной деятельности» является основополагающим для 40% студентов второго курса психолого-педагогического факультета и 20% второкурсников гуманитарного факультета. Данные студенты рассматривают обучение в ВУЗе как «трамплин» для их будущей профессиональной деятельности именно с точки зрения внешних факторов (карьерный рост и перспективы, высокая заработная плата, бонусы и привилегии). Для 28% испытуемых психолого-педагогического факультета внешний мотив «получение диплома» является приоритетным. Главным результатом своей учебной деятельности данные студенты видят диплом, подтверждающий квалификацию, а не знания, полученные в ходе обучения в университете. Примечательно, что среди студентов второго курса гуманитарного факультета мотив «получить диплом» был выбран только 8% испытуемых. Таким образом, студенты гуманитарного факультета, обладая внутренней мотивацией (72% испытуемых), стараются обогатить свой интеллектуальный багаж, развиваться в будущей профессии, при этом получая моральное удовлетворение от проделанной работы. У студентов второго курса психолого-педагогического факультета наблюдается противоположная ситуация. Внутренней мотивацией обладают лишь 32% испытуемых. Большинство (68%) второкурсников рассматривают свое обучение с позиции внешних мотивов, они стремятся к получению диплома и благополучной, с точки зрения материальных благ, профессиональной деятельности. Среди выпускников распределение мотивов обучения в ВУЗе выглядит следующим образом: 42% испытуемых гуманитарного факультета и 25% испытуемых психолого-педагогического факультета считают внутренний мотив «стать высококвалифицированным специалистом» ведущим в их учебной деятельности. Для 29% выпускников гуманитарного факультета и 21% студентов психолого-педагогического факультета внутренний мотив «приобретение глубоких и прочных знаний» является приоритетным. Лишь 4,5% испытуемых психолого-педагогического факультета считают внутренний мотив «получения интеллектуального удовлетворения» наиболее значимым. Желание получить интеллектуальное удовлетворение можно расценивать, как намерение связать свою жизнь с получаемой профессией и добиться успеха в ней, что, безусловно, является положительным результатом обучения в ВУЗе. Среди выпускников гуманитарного факультета данный мотив выбран не был.Среди внешних мотивов наибольшее число выборов получил мотив «получение диплома», он оказался наиболее важным для 28,5% выпускников психолого-педагогического факультета и 8% испытуемых гуманитарного факультета. Внешний мотив «обеспечение успешности будущей профессиональной деятельности» был выбран в качестве ведущего 21% выпускников гуманитарного и психолого-педагогического факультетов. Данный показатель свидетельствует об ориентации на удовлетворение личностной потребности в получении материального блага. Таким образом, у выпускников гуманитарного факультета наблюдается внутренняя мотивация (71%), в то время как у выпускников психолого-педагогического факультета внешняя и внутренняя мотивация учебной деятельности находится практически на одном уровне (50,5%). Динамика выбора ведущих мотивов учебной деятельности студентами гуманитарного и психолого-педагогического факультета представлена в таблице 1.

Таблица 1

Динамика выбора ведущих мотивов учебной деятельности студентов разных курсов

	Гуманитарный факультет				Психолого-педагогический факультет			
	1	2	5	Средний % выбора мотива	1	2	5	Средний % выбора мотива
Стать высококвалифицированным специалистом	50	28	42	40	30	20	25	25
Приобрести глубокие и прочные знания	30	24	29	27,7	20	12	21	17,7
Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности	20	20	21	20,3	30	40	21	30,3
Получить интеллектуальное удовлетворение	0	20	0	6,7	10	0	4,5	4,8
Получить диплом	0	8	8	5,3	10	28	28,5	22,2

Таблица отображает изменение выбора каждого мотива от курса к курсу на разных факультетах. Анализируя полученные результаты, можно сделать вывод, что в среднем 40% студентов гуманитарного факультета и 25% студентов психолого-педагогического факультета считают внутренний мотив «стать высококвалифицированным специалистом» приоритетным в процессе получения образования в рамках данного учебного заведения. Мотив «приобретения глубоких и прочных знаний» в качестве ведущего выбрали 27,7% студентов гуманитарного факультета и 17,7% испытуемых психолого-педагогического факультета, что свидетельствует об их глубокой внутренней мотивации к учению. Мотив «получения интеллектуального удовлетворения» 6,7% студентов гуманитарного факультета и 4,8% испытуемых психолого-педагогического факультета педагогического университета находят основным, это характеризует их деятельность, движимую внутренней мотивацией. Тем не менее, 30,3% испытуемых психолого-педагогического и 20,3% студентов гуманитарного факультетов полагают основным внешний мотив «обеспечение успешности будущей профессиональной деятельности». Для 22,2% испытуемых психолого-педагогического факультета и 5,3% студентов гуманитарного факультета внешний мотив «получить диплом» является наиболее важным для их деятельности в ВУЗе. Как можно видеть внутренний мотив «стать

высококвалифицированным специалистом» является доминирующим у студентов гуманитарного факультета (40%), что говорит об их внутренней мотивации учебной деятельности. Студенты психолого-педагогического факультета тяготеют к внешней мотивации, и наибольшее число выборов получил внешний мотив «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности» (30,3%). В связи с этим нам представляется необходимым отразить динамику внутренней мотивации учебной деятельности студентов гуманитарного и психолого-педагогического факультетов, так как именно она (внутренняя мотивация) является основным катализатором любой деятельности, в том числе и учебной, и профессиональной, а также обеспечивает ее успешность. Изменения внутренней мотивации учебной деятельности от курса к курсу представлены в таблице 2.

Таблица 2

Динамика внутренней мотивации учебной деятельности студентов

	Гуманитарный факультет	Психолого-педагогический факультет
Студенты 1 курса	80%	60%
Студенты 2 курса	72%	32%
Студенты выпускного курса	71%	50,5%

Как видно из таблицы для большинства студентов гуманитарного факультета характерна внутренняя мотивация. На первом курсе она уверенно представлена у 80% испытуемых, однако у студентов второго курса она немного ниже и присутствует у 72% испытуемых. Данный уровень практически сохраняется и у студентов выпускного курса (71%). Следовательно, студенты гуманитарного факультета имеют потребность в освоении профессии на высоком уровне, ориентированы на получение прочных профессиональных знаний и практических навыков, необходимых для профессиональной деятельности, как в системе образования, так и в других сферах.Обратную ситуацию мы наблюдаем у студентов психолого-педагогического факультета. Изначально их уровень внутренней мотивации (60%) ниже, чем у студентов гуманитарного факультета. При этом студенты второго курса демонстрируют низкий показатель внутренней мотивации, всего 32%. У выпускников наблюдается средний уровень внутренней мотивации: 50,5% испытуемых обладают внутренней мотивацией. Исходя из полученных данных можно сделать вывод, что у большинства студентов наблюдается внешняя мотивация учебной деятельности, особенно острое проявление внешней мотивации выявлено у студентов второго курса.

Выводы. Результаты экспериментального исследования показали, что студенты гуманитарного факультета демонстрируют наличие внутренней мотивации учебной деятельности, в то время как у студентов психолого-педагогического факультета выявлено преобладание внешней мотивации. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости целенаправленного развития внутренней мотивации студентов психолого-педагогического факультета, особенно у студентов второго курса для успешности самой учебной деятельности, достижения высоких академических результатов и будущей профессиональной реализации.

Литература:

1. Архипова М.В., Жерновая О.Р. Экспериментальное исследование особенностей учебной мотивации современных школьников при изучении иностранного языка // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Т. 8 № 6-1. С.177-1792

2. Бакшаева, Н. А. Психология мотивации студентов: учебное пособие для вузов / Н. А. Бакшаева, А. А. Вербицкий. — 2-е изд., стер. — М.: Издательство Юрайт, 2017. — 178 с. — (Серия: Образовательный процесс). — ISBN 978-5-534-00268-3.

3. Вербицкий А.А. «Человеческое измерение» реформы образования. Технологии построения систем образования с заданными свойствами. Материалы IV-й Международной научно-практической конференции. М., РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2013

4. Гордеева Т. О. Базовые типы мотивации деятельности: потребностная модель // Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология. - 2014. - №3 - с. 63-78.

5. Лапшова А.В. Профессиональная подготовка бакалавров в условиях модернизации вуза // Вестник Мининского университета. 2013. No 2. URL: http://vestnik.mininuniver.ru/reader/archive/?year=2013&issue=2

6. Смоловик О.В., Шутова Н.В. Особенности притязаний студентов в процессе изучения иностранного языка // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2018. Т. 9. № 4. С. 64-75.

7. Смоловик О.В. Мотивация к изучению иностранного языка у студентов: эмпирические оценки // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-11. С. 329-336.

8. Gardner, R. C. (2004). Attitude/motivation test battery: International AMTB research project. Canada: The University of Western Ontario. 9. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York: Guilford Publishing. ISBN 978-1-4625-2876-9.

УДК 316.77
кандидат культурологии, доцент Терещенко Любовь Викторовна
Федеральное государственное бюджетного образовательное учреждение
высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар);
магистрант Гич Анастасия Сергеевна
Федеральное государственное бюджетного образовательное учреждение
высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар)

МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ЦЕЛЕВУЮ АУДИТОРИЮ ПРИ РАЗРАБОТКЕ ПОРТФЕЛЯ ПРОЕКТОВ

Аннотация. Объект исследования в данной статье – процесс управления портфелем проектов по продвижению, предмет – методы психологического воздействия на аудиторию в системе продвижения портфеля проектов компании. Цель – рассмотреть методы психологического воздействия на целевую аудитории. В современном обществе крупные компании характеризуются повышенным вниманием к интеграции краткосрочных задач в корпоративные проекты, а затем в портфели. При формировании маркетинговых портфелей специалисты большое внимание уделяют использованию приемов психологического воздействия на целевую аудиторию для достижения поставленных целей. Разнообразие данных приемов позволяет обеспечивать дополнительную эффективность в ходе реализации портфеля проектов.

Ключевые слова: управление проектами, портфель проектов, психологическое воздействие, менеджмент, маркетинг, проектная деятельность.

Annotation. The object of the research in this article is the process of portfolio management for promotion projects, the subject is the methods of psychological impact on the audience in the system of promotion of the company's portfolio of projects. The aim is to consider the methods of psychological impact on the target audience. In modern society, large companies are characterized by increased attention to the integration of short-term tasks in corporate projects, and then in portfolios. In the formation of marketing portfolios, experts pay great attention to the use of methods of psychological impact on the target audience to achieve their goals. The variety of these techniques allows to provide additional efficiency during the implementation of the project portfolio.

Keywords: project management, project portfolio, psychological impact, management, marketing, project activities.

Введение. В разработке проектов по продвижению товаров и услуг необходимо использование выводов и заключений различных наук, при определении стратегии воздействия на потребителя информации используются методы, разработанные в такой области гуманитарного знания, как социальная психология. В настоящее время в условиях жесткой конкурентной борьбы большие компании для обеспечения интенсивного воздействия на потенциальную целевую аудиторию прибегают к реализации не одного самостоятельного проекта, а комплекса проектов, объединенных в портфели. Такой подход позволяет разработать программу маркетинговых мероприятий, которая будет направлена на больший круг людей и которая приведет к достижению большего количества стратегических целей. Также реализация портфеля проектов позволяет использовать в каждом из составляющих проектов определенные методы психологического воздействия для охвата большего количества сегментов целевой аудитории.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время в теории и на практике развито большое количество инструментов психологического убеждения в рекламе. Как вид психологического воздействия убеждение – это воздействие прямое и обращенное к сознанию. Современные успешные маркетологи используют скрытые приемы влияния, вписывающиеся в определенный проект по концепту, стратегической цели и заданным характеристикам выбранной потенциальной целевой аудитории.

Одним из наиболее эффективных методов психологического воздействия является метод контраста. Данный инструмент заключается в присваивании ассоциативного ряда рекламируемому товару. Как правило, маркетологи с помощью смысловых или технических средств показывают потенциальному покупателю жизненную ситуацию с объектом рекламирования (дорогого автомобиля, красивой одежды, качественной бытовой техники), которая привлекает положительным отношением. После просмотра такого рода рекламы потенциальный потребитель сравнивает свою жизнь с увиденным. Причем на контрасте нынешняя жизнь кажется человеку утрированно худшей, чем она могла бы быть с присутствием рекламируемого товара.

Исследование метода контраста было проведено в государственных университетах штатов Аризона и Монтана. Студентам университета было предложено оценить девушку среднестатистической внешности на фото после просмотра рекламных статей в журнале. Эксперимент показал, что группе исследуемых девушка на фото показалась менее привлекательной после восприятия визуальных образов женщин из журнала [1].

Еще одним эффективным методом психологического влияния, который маркетологи адаптировали под рекламную деятельность является принцип взаимного обмена. В настоящее время этот метод применяется крупными компаниями при организации личных продаж.

Сегодня популярным методом рекламирования является семплинг. Практически каждый поход покупателя в универсам сопровождается предложением представителей различных компаний попробовать рекламируемый товар. Покупатель берет бесплатный образец сыра, шоколада, кофе, зубной пасты или любого другого товара, после чего срабатывает механизм взаимного обмена. В процессе социализации человек привык к тому, что на добро нужно ответить добром: если он получил что-то в дар, он подсознательно старается оказать ответную услугу.

По этому же принципу работает компания Amway. Представители компании доставляют на дом потенциальным клиентам комплект пробной продукции. Через определенный промежуток времени представитель возвращается для оформления заказа на понравившуюся клиенту продукцию. К этому времени потенциальный покупатель чувствует себя обязанным за безвозмездное предоставления товаров и готов сделать заказ.

Дистрибьютор в штате Массачусетс, США пишет: «Самая фантастическая коммерческая идея в истории!.. В среднем клиенты покупают примерно половину комплекта пробной продукции, когда они берут

его на пробу… Одним словом, потрясающе! Мы никогда не видели подобной реакции во время своей работы» [2, С. 54].

Еще одним тонким методом психологического воздействия является принцип последовательности. Он заключается в том, что продавец старается продать покупателю любой товар, независимо от выгодности сделки. Ведь после покупки мы имеем дело не с потенциальным клиентом, а с покупателем. После заключения небольшой сделки шансы продавца на оформление более дорогой покупки возрастает в разы, так как подсознательно после каждого контакта клиенту легче идти на коммуникацию. Тут срабатывает множество факторов: повышение уровня лояльности, возрастание доверия, желание сократить риск. Исследование принципа последовательности приводится у психологов Джонатана Фридмана и Скотта Фрезера [3].

Следующим методом психологического воздействия на целевую аудитория является тактика «выбрасывания обманки». Данная техника активно используется в рекламе товаров, которые требуют дополнительной покупки комплектующих. Например, автосалон с помощью рекламных носителей передает информацию потенциальному покупателю о том, что данный салон предлагает цену на определенный автомобиль ниже, чем конкуренты. Потенциальный клиент делает выбор в пользу выгодного предложения и направляется в рекламируемый автомагазин. Автомобиль покупателю действительно предлагается по заявленной цене, однако в момент коммуникации с клиентом продавец предлагает докупить средства для ухода за автомобилем, необходимые запасные части и прочие комплектующие. На фоне совершенной более дорогой покупки цены на предложенные комплектующие кажутся незначительными, и клиент платит сумму куда больше запланированной. Тактика «выбрасывания обманки» подробно рассмотрена американскими психологами [4]. В ходе исследования было выявлено, что данная тактика работает как в реализации маркетинговых проектов для коммерческих, так и для некоммерческих организаций.

Еще одним мощным методом психологического воздействия является метод социального доказательства. Психология человека устроена таким образом, что ему проще действовать исходя из ориентации на поведение других. Если человек дублирует поведение большинства, подсознательно он чувствует, что ведет себя правильно. Данный принцип формируется в сознании человека в течении всего периода социализации. Это проявляется в общепринятых нормах поведения, тенденциях моды, формировании общественного мнения, эталонах красоты. Опытные маркетологи понимают, что для повышения спроса на рекламируемый товар важно донести до потребителя, что этот товар востребован обществом. Именно поэтому рекламные носители часто содержат фразы: «Выбор миллионов», «Лидер продаж во всем мире», «Товар предпочитают 90% населения» и т.д. Успешный консультант по продажам Каветт Роберт доступно раскрыл суть рассматриваемого принципа следующими словами: «Поскольку 95% людей по своей природе – подражатели и только 5% – инициаторы, действия других убеждают покупателей больше, чем доказательства, которые мы можем им привести» [2, С. 71]. Именно поэтому маркетологи стараются создать иллюзию завышенного спроса на рекламируемый товар, даже если показатели продаж идут на спад.

Следующим механизмом воздействия на целевую аудиторию является принцип авторитета. Наиболее часто данный метод воздействия используют в рекламе фармакологических товаров. Как правило, производители лекарственных средств для большего убеждения целевой аудитории в эффективности предлагаемой продукции используют в рекламе образ врача. «Доктор» с экрана телевизора описывает преимущества данного товара, что вызывает доверие к продукту. Конечно, телезритель понимает, что о пользе данного лекарства вещает актер, но подсознательно у потенциального потребителя откладывается ассоциативный ряд врача и рекламируемого товара, что зачастую может стать ключимым фактором при выборе лекарства из представленного в аптеке ассортимента.

Еще более интересным использованием данного механизма убеждения было представлено в рекламе кофе «Санка» с участием Роберта Янга. Запуск данного рекламного ролика был достаточно успешным, потому что актер Роберт Янг играл роль доктора в популярном на тот период времени сериале. Актер, конечно, не имел медицинского образования. Однако ассоциация этого человека с медициной заставила покупателей принять информацию, исходящую от Роберта Янга о том, что кофе «Санка» полезен для здоровья. После анализа эффективности данного рекламного ролика многие компании начали связывать рекламируемый товар с известными амплуа актеров.

Следующим рассматриваемым принципом воздействия является принцип дефицита. Любые ресурсы кажутся более ценными, чем они есть в условиях ограниченности. Это правило умело используют маркетологи в целях увеличения спроса на рекламируемый товар. Интересная ситуация произошла в округе Дэйд, штат Флорида, США. Жителям этого округа на законодательной основе было запрещено использование и хранение моющих средств, содержащих фосфаты. Исследование реакции жителей округа на принятый закон показало, что интерес к запретному товару вырос настолько, что люди стали заниматься контрабандой. Также в ходе исследования стало очевидным, что свойства фосфатсодержащих моющих средств стали выглядеть более привлекательными в глазах жителей округа Дэйд [5]. Именно поэтому в рекламе люди часто видят фразы: «Товар ограничен», «Успей купить» и т.д.

Следующим мощным инструментов воздействия на лояльность целевой аудитории является предоставление неожиданной выгоды. В настоящее время рынок переполнен предложениями по каждой группе товаров или услуг. В условиях борьбы за клиента компании стараются вырваться вперед за счет низких цен, большого ассортимента, качественного сервиса. Однако очень важно кроме указанных выгод дать человеку что-то, что заставит зацепить его эмоции. Хорошим средством в данном случае может выступить дополнительная выгода от сделки. То есть, для формирования образа бренда, заботящегося о своем покупателе нужно дать клиенту то, за что он заплатил и еще больше. Крупные продавцы товаров и услуг активно используют этот метод в настоящее время для формирования с клиентом прочных отношений. Например, компания Nielsen, специализирующаяся на проведении маркетинговых исследований, кроме аналитического отчета, за который заплатил клиент предоставляет заказчику дополнительные данные, которые не были оплачены, но представляют интерес для клиента.

Также данный метод активно используется онлайн-гипермаркетом «Озон». Зачастую покупатель вместе с заказанным товаром получает приятный бонус в виде небольшого тюбика зубной пасты или другого символического подарка. Также с каждым 50-ым заказом клиент получал скидку в размере 500 рублей, а отзыв об «Озоне» в социальных сетях приносил покупателю 200 рублей бонусами на следующий заказ [6].

Главная особенность этого инструмента – неожиданность. Клиент не подозревает, что получит дополнительную выгоду, поэтому приятный бонус положительно влияет на отношение покупателя к продавцу. Этот способ формирования лояльности дешево обходится, однако формирует доброжелательный имидж и заставляет доверять компании.

Выводы. Названные выше методы психологического воздействия на целевую аудиторию, как правило, используются комбинированно при формировании портфеля проектов. Важно при выборе инструментов воздействия ориентироваться на особенности целевой аудитории, характеристики предлагаемого товара или услуги, существующий имидж компании. Эффективный способ формирования лояльности к одному товару может оказаться провальным в отношении другого. Динамично развивающийся рынок требует новых методов борьбы за клиентов и, как правило, новые методы являются модернизированными и адаптированными под настоящую конъюнктуру давно известными инструментами.

Литература:

1. Kenrick, D.T., Gutierres, S.E. Contrast Effects and Judgments of Physical Attractiveness: When Beauty Becomes a Social Problem // Journal of Personality and Social Psychology. – 1980. – № 1 – P. 131-140.
2. Чалдини, Р.Б. Психология влияния. – М.: Эксмо, 2018. – 416 с.
3. Freedman, J. L., Fraser, S. C. Compliance without pressure: The foot-in-the-door technique // Journal of Personality and Social Psychology. – 1966. – № 4 (2) – P. 195-202.
4. Brownstein, R.J., Katzev, R.D.. The Relative Effectiveness of Three Compliance Techniques in Eliciting Donations to a Cultural Organization // Journal of Personality and Social Psychology. – 1985. – № 2 – P. 195-202.
5. Mazis, M. B. Antipollution measures and psychological reactance theory: A field experiment // Journal of Personality and Social Psychology. – 1975. – № *31* (4) – P. 654-660.
6. Перекальски, Д. Бизнес - это страсть. Идем вперед! 35 принципов от топ-менеджера Ozon.ru. – М.: Эксмо, 2018. – С. 114-116.

Психология

УДК: 159.9.07

кандидат психологических наук, доцент Федосеева Татьяна Евгеньевна
Федеральное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет
имени К. Минина» (Мининский университет), (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент Мамонова Елена Борисовна
Федеральное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет
имени К. Минина» (Мининский университет), (г. Нижний Новгород);
студент Сульдина Валерия Вячеславовна
Федеральное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет
имени К. Минина» (Мининский университет), (г. Нижний Новгород)

СПЕЦИФИКА СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Статья посвящена изучению смысложизненных ориентаций в подростковом возрасте. Обсуждается проблема постановки данного вопроса именно в этот возрастной период. Раскрываются понятия смысложизненных ориентаций, смысла жизни, терминальных и инструментальных ценностей. Авторы приводят данные собственного исследования, которое позволило выявить особенности смысложизненных ориентаций старших подростков. Изучались такие компоненты как, отношение к понятию «смысл жизни», уровень сформированности и содержание смысложизненных и ценностных ориентаций. Результаты исследования показали, что специфика смысложизненных ориентаций старших подростков заключается в неоднородности и противоречивости разных показателей. Выявлены учащиеся, у которых высокий и средний уровень показателей по тесту смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева, но при этом, низкий уровень сформированности терминальных ценностей «ответственность» и «образованность». Большинство подростков смысл жизни связывают с самореализацией, частично управляют своей жизнью, частично, то есть не в полной мере, осмысляют события своей прошлой, настоящей и будущей жизни. Поэтому старшие подростки нуждаются в развитии смысложизненных ориентаций.

Ключевые слова: смысложизненные ориентации, смысл жизни, терминальные и инструментальные ценности.

Annotation. The article is devoted to the study of smyslozhiznennyh attitudes in adolescence. Discusses the performances of this issue precisely in this age period. Smyslozhiznennyh concepts, attitudes are revealed the meaning of life, Terminal and instrumental values. The authors cite studies of their own data, which revealed the features of the smyslozhiznennyh orientations older teens. Studied components such as attitude to the notion of "meaning of life", the level of articulation and smyslozhiznennyh content and value orientations. The results of the study showed that the specificity of the orientations of the smyslozhiznennyh older teens is heterogeneity and contradictions of different indicators. Identified students who have high and intermediate level indicators on test smyslozhiznennyh orientations D.a. Leontiev, but at the same time, the low level of terminal values of "responsibility" and "education". Most teenagers a sense of life associated with self-realization, partially manage their lives, in part, that is not fully comprehend the events of his past, present and future life. Therefore, older teens need to develop smyslozhiznennyh orientations.

Keywords: smyslozhiznennye orientation, meaning of life, Terminal and instrumental values.

Введение. Наиболее важным и центральныml новообразованием в старшем подростковом возрасте является самоопределение, характеризующееся,о активнымо процессом понимания самого себя, своего места в мире. В связи с этим,о принципиально значимым, является изучение и развитие смысложизненных ориентаций старших подростков, поскольку будущее общества неразрывно связано с молодежью и теми изменениями, которые происходят сейчас в духовно-нравственнойо сфере.

Исследователи различныхо направлений указывают на то, что тема смысла жизни в старшемо школьном возрасте должна стать приоритетнойо во всех отношениях. Проблеме смысложизненных ориентаций посвящены труды В.Г. Алексеевой, С.И. Григорьева, Е.И. Головахи, А.А. Козлова, И.С. Кона, В.Т. Лисовского и др.

Теоретические основы формирования смысложизненных ориентаций как важного условия жизнедеятельности представлены в трудах зарубежных и отечественных философов Г. Гегеля, И. Канта, С. Франка, Э. Фромма, психологов К.А. Абульхановой-Славской, Б.С. Братуся, А.Н. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, В.В. Столина, В.Э. Чудновского и др.

Однимо из сенситивныхо периодов в развитии смысложизненных ориентаций является старшийо подростковый возраст. Старший подросток стремится понять себяо и свои возможности наряду с пониманиемо своего назначения в мире. В это время формируется и Я-концепция, а значит, закладываются основы жизненного сценария [3, с. 121].

Согласно взглядам И.Ю. Истошина, Ш.А. Надирашвиди, именно в старшем подростковом, а не в более раннем возрасте, формируются ценностные ориентации. По мнению авторов, наличие главного условия их формирования - достаточно высокий уровень рефлексии, осознанного жизненного опыта и произвольного поведения [7, с. 149].

Занимаясь исследованием смысложизненныхо ориентаций школьников, З.К. Голышева пришла к выводу, что широкая вариативность сформулированного смысла жизни, его слабая иерархизация и дифференциация ситуативных целей свидетельствует об инфантилизме старшеклассников, надежде на поддержку родителей, друзей, неготовность к самостоятельной жизни. Автор считает, что происходит расхождение «желаемого» и «возможного» - около 46,8% учащихся считают препятствием к достижению цели отсутствие денег у их родителей [5, с. 214].

Таким образом, к подростковому возрасту создаются предпосылки для проявления психологического новообразованияо – смысла жизни, которое развивается на основе становления главного мотива (жизненной цели), выявления и формулирования главной задачи, связанной с отдалѐнным будущим [4, с. 125].

оВыделяя у человека личностную способность к осознанию смысла жизни как центральную, Д.А. Леонтьев говорит о составляющих смысла жизни на двух уровнях:

1) смысложизненные ориентации – цели в жизни (переживание индивидом онтологической значимости жизни), эмоциональная насыщенность жизни и удовлетворѐнность самореализацией;

2) локус контроля – (интернальный), отражающий уверенность в способности влиять на ход собственной жизни, самостоятельно осуществлять жизненный выбор. Смысложизненные ориентации «соотносятся с тремя составляющими жизнедеятельности и временными ориентациями жизни: целью (будущим), процессом (настоящим), результатом (прошлым). Цель подразумевает «цели жизни» в определенной системе ценностей, процесс – эмоциональная насыщенность жизни; результат – «удовлетворѐнность самореализацией» [6, с. 158].

Наиболее полно проблема ценностей и ценностных ориентаций представлена в трудах М. Рокича [1, с. 174].

В исследованиях М. Рокича под ценностными ориентациями понимаются «абстрактные идеи, положительные или отрицательные, не связанные с определѐнным объектом или ситуаций, выражающие человеческие убеждения о типах поведения и предпочитаемых целях» [1, с. 176].

М. Рокич определяет два типа ценностей: терминальные и инструментальные. Терминальные ценности – это убеждения в том, что определѐнные конечные цели индивидуального существования с личной и общественной точек зрения заслуживают того, чтобы к ним стремиться. Инструментальные ценности – это убеждения в том, что определѐнный образ действий (например, честность, рационализм) с личной и общественной точек зрения является предпочтительным в любых ситуациях [2, с. 124].

оОгромный в разработку вопроса смысла жизни внѐс научно- исследовательский коллектив под руководством В.Э. Чудновского. В проведѐнных учѐными исследованиях исходным стало понимание феномена смысла жизни как особого психического образования, имеющего свою специфику возникновения, свои этапы становления, которое, приобретая относительную устойчивость и эмансипированность от породивших его условий, может существенно влиять на жизнь человека [9, с. 246]

Резюмируя результаты исследований М.Аргайл, О.С.Васильевой, Е.А. Демченко, И.А. Джидарьян, И.С. Клециной, исследователи Л.Э. Семёнова, Т.А. Серебрякова, В.Э. Семёнова отмечают, что можно говорить о том, что счастливый человек – это, в первую очередь, тот, кто имеет круг значимых для него деловых и личностных контактов, занимает активную жизненную позицию при наличии четких целей и ориентиров, обладает высокой самооценкой и возможностью удовлетворять широкий спектр своих потребностей [8, с. 4]. Основу данных образований, составляет, на наш взгляд, осознание и понимание своих смысложизненных ориентаций, начиная со старшего подросткового возраста.

Цель.

Целью исследования явилось изучение смысложизненнныхо ориентаций старших подростков.

Объект исследования: ценностная смысловая сфера подростков.

Предмет исследования: смысложизненныео ориентации старших подростков.

Гипотеза: смысложизненные ориентации в старшем подростковом возрасте будут характеризоваться неоднородностью и противоречивостью.

Методы исследования: эмпирические (констатирующий эксперимент, беседа); психодиагностическиео (анкета «о смысле жизни» В.Э. Чудновского, тест смысложизненные ориентации Д.А. Леонтьева; методика ценностные ориентации М. Рокича).

Исследование проводилось в 2018году в Гимназии №2 города Нижнего Новгорода. В экспериментальном исследовании участвовал 10 класс, численностью 26 человек. Возраст испытуемых 17-18 лет. Из них 9 мальчиков и 17 девочек.

Результаты исследования и их обсуждение. Характеристика выборки. Психологический климат в коллективе дружелюбный. В классе много активныхо детей с задаткамио лидеров, они признанью одноклассниками и являются командирами групп, на которые разбит весь класс. Группы формировались на добровольнойо основе по интересам обучающихся. В целом класс активено и подростки успешно принимают участие во всех школьных мероприятиях: конкурсах, олимпиадах, спортивных соревнованиях, концертах и проявляют высокую заинтересованность в успехе.

Среди подростков класса сложилисьо хорошие доброжелательные отношения, в коллективе развиты взаимопонимание и взаимопомощь.

Взрослые активно участвуюто в жизни группы, сами предлагают свою помощь, не отказываютсяо от выполнения просьб учителя. Участвуют с детьми в различных овыставках, участвуюто в подготовке мероприятий.

На уроках дети активные, обладают высокой работоспособностью, сообразительностью. Большинство детей стремятсяо получить новые знания.

Внимание учащихсяо на уроке и при выполнениио домашних заданий устойчивое. В основном у детей смешанныйо тип внимания.

Обучающиесяо становятсяо самостоятельнымио, сами выбирают, как им поступать в определѐнных ситуациях, стараются следовать правилам поведения учащихся и нормам поведения в коллективе, обществе.

Ребята творчески подходят к решению любых вопросов, каждый раз стараясь внести что-то своѐ, индивидуальное. В основном все склонны к проявлению изобретательности, выдумки.

Приведем результаты констатирующего эксперимента.

Для добровольного заполненияо всем подросткам предлагалась анкета, разработанная В.Э. Чудновским. Анкета позволила исследовать особенности пониманияо ребятами понятия смысла жизни, отношения к его изменению. Испытуемым предлагалось ответить на ряд вопросов. Понятие «смысл жизни» абсолютное большинство испытуемых рассматривает, как главная жизненная цель. Свой личностный смысл подростки видят в достижении своих целей, но при этом 11% (3 чел.) не сделали свой окончательный выбор в отношении своей будущей профессии. Остальные ребята, хоть и сомневаются, но все же выбор свой сделали.

По мнению всех испытуемых, наличие смысла жизни положительно сказывается на судьбе. На вопрос, чего в жизни больше, смысла или бессмыслицы, испытуемые отвечают следующим образом. Больше смысла, чем бессмыслицы, потому что, жизнь прекрасна - отвечает 15% (4 чел.) испытуемых. Большинство испытуемых 77%(20 чел.) считает, что больше смысла, чем бессмыслицы, если человек сможет себя реализовать. Остальная часть респондентов 8% (2 чел.) затрудняется ответить. Существенную роль в становлении смысла жизни, по мнению старшеклассников, играет пример родителей. Этот фактор оказался на первом месте у всех обследуемых. Общение с педагогами стоит на втором и третьем месте. На последнемо оказались средства массовой информации. На вопрос о том, какие дисциплины влияют на формирование смысла жизни, испытуемые назвали литературу. По мнению испытуемых, дискуссии, проводимые на уроке формируют мировоззрение, а, следовательно, и смысл жизни.

Анализ результатов исследования уровня сформированности смысложизненных ориентаций по тесту «СЖО» Д.А. Леонтьева показал, что высокий уровень наличия целей в жизни имеют 35% (9 чел.) школьников, средний уровень 54% (14 чел.) и низкий 11 % (3 чел.).

Показатель шкалы «процесс жизни, или интерес и эмоциональная насыщенность жизни» говорит о том, воспринимает ли испытуемый сам процесс своей жизни как эмоционально- насыщенный. У 27% (7 чел.) испытуемых выявлен высокий уровень, средний уровень имеют 69% (18 чел.), 4% (1 чел.) не удовлетворенью своей жизнью в настоящем. оПоказатель шкалы «результативность жизни, или удовлетворѐнность самореализацией» отражают оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая еѐ часть. У 38% (10 чел.) испытуемых выявлен высокий уровень удовлетворѐнностью самореализацией, средний уровень имеют 58% (15 чел.), низкий 4% (1 чел.).

Высокие оценки 42%, (11чел.) и средние 46% (12 чел.) у большинства подростков по фактору Локус контроля «Я» показывают, что сформированоо понимание того, что ответственность за свои успехио и неудачи, необходимо брать на себя, обусловливаяо их собственными способностямио и возможностями. Неверие в свои силы контролировать события собственной жизни характерна для 12% (3 чел) испытуемых.

Среди полученных данных по шкале «управляемость жизни» высокие баллы имеют 23% (6чел.), средние 65% (17чел.), низкие 12% (3 чел.) испытуемых.

Общий показатель осмысленности жизни определяется как осмысленность прошлого, настоящего и будущего, как наличие цели в жизни, как переживание индивидом онтологической значимости жизни. Анализ результатов показал, что высокие баллы по данной шкале имеют 31% (8 чел.), средние 54% (14 чел.), низкие 15% (4 чел.) испытуемых.

На констатирующемо этапе эксперимента использовалась методика изучения ценностных ориентаций (шкала М. Рокича). Подросткам было предложено проранжировать два списка ценностей по степени жизненной важности для каждого из них. Изучались ценности терминальные и инструментальные. Каждой ценности, учитывая ранг значимости, присвоен балл, представляющий собой обратное числовое значение.

Терминальные ценности. В ценностях-целях первые три места занимают «счастливая семейная жизнь» 53% (14 чел.), «здоровье» 46% (12 чел.), «активная деятельностная жизнь» 31% (8 чел.). Счастливая семейная жизнь как ценность занимает первое место. Ценности наименьшего предпочтения – «красота природы и искусства» 62% (16 чел.), «развлечения»50%(13чел.),«продуктивнаяжизнь»27%(7 чел.), «познание» 19% (5 чел.).

Инструментальные ценности. Как свидетельствуют полученные данные, первые ранговые места получили такие качества, как «честность»58 % (15 чел.), «воспитанность» 38% (10 чел.), «твердая воля»31 % (8 чел.), «независимость» 27% (7 чел.), «жизнерадостность» 19%(5 чел.) Среди отвергаемых ценностей отметим несколько ценностей- средств, которые имеют разный процент отвержения. К ним относятся «непримиримость к недостаткам в себе и других» 65% (17 чел.), «высокие запросы» 58% (15 чел.), «исполнительность» 23% (6 чел.), «терпимость» 19%(5 чел.), «широта взглядов» 12% (3 чел.).

Выводы. Результаты диагностики смысложизненных ориентаций у старших подростков на констатирующем этапе свидетельствуют о высоком, среднем и низком уровне их развития. Большинство подростков смысл жизни связывают с самореализацией, частично управляют своей жизнью, частично, то есть не в полной мере, осмысляют события своей прошлой, настоящей и будущей жизни. Среди терминальных ценностей преобладают ценности счастливой семейной жизни и здоровья, среди инструментальных - честность. Данные показатели отражают такую особенность возраста, как юношеский максимализм. Выявлены учащиеся, у которых высокий и средний уровень показателей по тесту смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева, но при этом, низкий уровень сформированности терминальных ценностей «ответственность» и «образованность». Это подтверждает нашу гипотезу, что смысложизненные ориентации в старшем подростковом возрасте будут характеризоваться неоднородностью и противоречивостью. Поэтому

в формирующем эксперименте, результаты которого изложены в следующей статье, участвовали также все испытуемые, в составе 26 человек. Исследование гендерныхо особенностей смысложизненныхо ориентаций не входило в задачи экспериментальногоо исследования.

Литература:

1. Ананьев, Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста. М.: Наука, 1978. 312 с.
2. Бражникова, А.Н. Ещѐ раз о профессии «психолог» // Психология и школа. 2004. №4. С. 31-35.
3. Епимахина Ю. В. Развитие личностной рефлексии как фактор формирования смысложизненных ориентаций в старшем школьном возрасте: диссертация кандидата психологических наук. Ростов-на-Дону, 2008. - 213 с.
4. Журавлева Н.А. Динамика ценностных ориентаций личности в российском обществе.М.: Институт психологии РАН, 2006. 334 с.
5. Климов, Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. М.: Изд-во Ин-та практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2007. 400 с.
6. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 2005. – 304 с.
7. Надирашвили Ш.А. О формировании и смене социальных установок личности // Вопр.психологии. 2006. - №3. - С. 32-39.
8. Семёнова Л.Э., Серебрякова Т.А., Семёнова В.Э. Гендерная специфика смыслового значения счастья в представлениях людей разных возрастов // Вестник Мининского Университета. – 2017. - № 4. https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/703/632
9. Чудновский, В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни: Избранные труды. М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2006. 768 с.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Архипова А. И. **Пичкуренко Е. А.** **Шмалько С. П.**	**ПРОБЛЕМЫ СОХРАНЕНИЯ ТРАДИЦИЙ ВЕЛИКОЙ ДИДАКТИКИ В ПРОЦЕССЕ ДИСТАНЦИОННОЙ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**	**4**
Афзалова А. Н.	**ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ ПРЕЕМСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ "ШКОЛА-ВУЗ"**	**7**
Баринова И. И. **Беляева Т. К.**	**РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ КОНЦЕПЦИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ СОВРЕМЕННОГО КРАЕВЕДЕНИЯ**	**11**
Газимагомедов А. А.	**ПРОЦЕССУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА**	**13**
Галавова Г. В. **Закирова Л. Р.**	**МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И СПОРТИВНОГО ВУЗА**	**17**
Гамер Б. И. **Манолаки В. Г.**	**СОВРЕМЕННЫЕ ПРОТИВОРЕЧИЯ ОПТИМИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА**	**20**
Ган Н. Ю.	**МЕДИАЦИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**	**24**
Гвильдис Т. Ю.	**ПОДГОТОВКА НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ: ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИЯ И НЕПРЕРЫВНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**26**
Горюнова Л. В. **Кемечеджиева Е. В.**	**ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МАГИСТРАТУРЕ УНИВЕРСИТЕТА ЭДИНБУРГА**	**30**
Гриневич Ю. А.	**ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РЕШЕНИЯ**	**33**
Дахунова Ф. К.	**ФОРМИРОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМ ИЗВИНЕНИЯ КАК КОМПЛЕКСНОГО ЯВЛЕНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**	**35**
Дмитриева Е. Е. **Двуреченская О. Н.**	**РЕАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА К РАЗВИТИЮ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**	**39**
Дмитриева С. Н. **Евдокарова Т. В.**	**ПОТРЕБНОСТЬ К САМООБРАЗОВАНИЮ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**	**43**
Дьячковская М. Д. **Тарасова О. В.**	**СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЙ РЕГИОНАЛЬНЫЕ, НАЦИОНАЛЬНЫЕ И ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ**	**46**
Евграфова Л. Е.	**ЦЕЛЬ ЗАНЯТИЯ ЖИВОПИСЬЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ПОИСК НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕДАГОГИКИ**	**50**
Егорова А. О. **Корнева Т. А.** **Мададова К. Х.**	**РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (ИКТ) ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «ЭКОНОМИКА»**	**53**
Елизарова Е. А. **Баканова И. Г.** **Сысуева И. Г.**	**ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КРЕАТИВНОСТИ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ**	**58**
Еременко Л. А.	**ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ В СУЗАХ ЦЕНТРАЛЬНОГО РЕГИОНА РФ ПЕРВОКУРСНИКОВ ИЗ РЕСПУБЛИК СЕВЕРНОГО КАВКАЗА**	**60**

Жулина Е. В. Лебедева И. В.	ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ЛОГОПЕДОВ	63
Жулина Е. В. Медведская И. В.	ЛОГОСКАЗКИ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ	65
Жулина Е. В. Архипова М. В.	СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКАМ	68
Захарова А. И. Оппудонова С. Г.	ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ	71
Звягинцев М. В. Студеникина С. А.	ТЕХНОЛОГИЯ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ КУЗБАССКОГО ИНСТИТУТА ФСИН РОССИИ	73
Зебзеева В. А.	ОЦЕНКА ПЛАНИРУЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	77
Зиятдинова Ю. Н.	РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ МАГИСТРАНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	80
Зыков И. Е. Ющенко Ю. А.	ЗООЛОГИЧЕСКИЙ МУЗЕЙ ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА И ЕГО МЕСТО В РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВПО	83
Исаева О. В. Кужим М. А.	ВЛИЯНИЕ СЮЖЕТНО РОЛЕВОЙ ИГРЫ НА РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ	87
Карабанова О. Н. Хабарова Е. Н. Бородулин П. С.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ФИЗКУЛЬТУРНО СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	90
Карамышева С. Н.	ИСТОРИЯ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ЭВОЛЮЦИИ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ	91
Касумова Г. А. Демидюк М. Г.	ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ АГРАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА	95
Кириллова И. К. Мельникова А. Я.	ПРИМЕНЕНИЕ РАБОЧИХ ТЕТРАДЕЙ В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ	97
Китикарь О. В. Чебан И. Б. Готко И. В.	ПРОБЛЕМА МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ	101
Коваленко В. Н. Поведайко М. Д. Попов А. В.	ИССЛЕДОВАНИЕ ПОВЕДЕНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В РАЗЛИЧНЫХ СИТУАЦИЯХ РУКОПАШНОГО БОЯ	104
Койчуева А. С. Урусова Л. Ю.	НРАВСТВЕННЫЕ ИДЕАЛЫ КАРАЧАЕВО-БАЛКАРСКОГО НАРОДА И ИХ РОЛЬ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ ГОРЦЕВ	107
Колодезникова С.И. Тарасов А. Е.	СОЦИАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ СТУДЕНТА КАК ФАКТОР КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА	111
Колокольцев М. М. Наталевич Л. Ф.	ДВИГАТЕЛЬНЫЕ КАЧЕСТВА СТУДЕНТОВ ТРЕТЬЕЙ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРУППЫ РАЗНЫХ ПРОФИЛЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	114
Кондрашова Е. Н. Алонцев В. В. Майорова А. А.	ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ	117
Коннова А. С. Рощин С. П.	ОЛИМПИАДЫ И КОНКУРСЫ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	121
Коновалова Л. И. Семенова Л. А. Кривая Т. С.	РАЗВИТИЕ ЭФФЕКТИВНЫХ МОДЕЛЕЙ ЧТЕНИЯ В ТВОРЧЕСКОМ ДИАЛОГЕ (УЧИТЕЛЬ – УЧЕНИК – БИБЛИОТЕКАРЬ)	123

Коновалова В. М.	СВЯЗЬ ВУЗОВСКОЙ НАУКИ И ПРОИЗВОДСТВА (НА ПРИМЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ КОЛЛЕДЖА ГЖЕЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА)	127
Кошель В. И. Ходжаян А. Б. Маяцкая Н. К. Гевандова М. Г.	ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ С ПРИМЕНЕНИЕМ АСИНХРОННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА	129
Лешер О. В. Кабирова О. Р.	ФИЗКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА: СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ	132
Назарова Ю. А. Карнаухова В. А.	АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА КАК ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ	134
Наталевич Л. Ф. Колокольцев М. М.	АНТРОПОМЕТРИЧЕСКИЕ И ФИЗИОМЕТРИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЮНОШЕЙ III ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРУППЫ РАЗНЫХ ПРОФИЛЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ	137
Нуриева А. Р. Вагизова А. М.	ПРОСВЕТИТЕЛЬ ТОКТОГУЛ САТЫЛГАНОВ О ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ	140
Нуриева А. Р. Газизова Ф. С. Галич Т. Н.	АРТ-ТЕРАПИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	142
Осипов А. Ю. Приходов Д. С. Лукин А. В.	ТЕСТОВАЯ ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ЕДИНОБОРСТВ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ	146
Павлекович О. Б. Тыченко А. М.	СИНХРОНИЗАЦИЯ ВОСПРИЯТИЯ НАТУРЫ И ЕЕ ИЗОБРАЖЕНИЯ КАК МЕТОД ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	150
Павлова Е. П. Осипова М. В.	ТРУДОУСТРОЙСТВО В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ (НА ПРИМЕРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА СВФУ)	153
Павлова Е. П. Павлова В. А.	К ВОПРОСУ О ВУЗОВСКОЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ В РЕСПУБЛИКЕ САХА (ЯКУТИЯ) (НА ПРИМЕРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА СВФУ)	155
Пак Л. Г. Каменева Е. Г.	СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СОЦИАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА	158
Парфенова С. О.	ИЗУЧЕНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЯЗЫКОВЫХ СИСТЕМ В УСЛОВИЯХ УЧЕБНОГО ДВУЯЗЫЧИЯ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ	161
Патрикеев М. Ю. Пелевина А. П. Расходов А. Е.	МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВОЕННЫХ ВУЗАХ	165
Перова Т. А. Юлыгина А. В.	ОСОБЕННОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИМ МАТЕРИАЛОМ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ БИЛИНГВАМИ	168
Пестряева Л. Ш. Пешкумов О. А.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ»	170
Петрова Е. А.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	173
Петрова Н. С. Петров А. Ю. Петров Ю. Н.	РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КОМПОНЕНТЫ В РАБОТОСПОСОБНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	176

Петрова Н. С. Петров А. Ю. Чумакова Л. А.	ПЕДАГОГИКА СОТРУДНИЧЕСТВА КАК СОВРЕМЕННАЯ ФОРМА ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В ВУЗЕ	180
Петрова Л. Г. Свойкина Л. Ф.	ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ: ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ПОМОЩИ ИТ	184
Петрова Л. Г. Свойкина Л. Ф. Польщикова О. Н.	ГЕРМЕНЕВТИКА И ПРИНЦИПЫ АНДРОГОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПОНИМАНИЮ ТЕКСТОВ, НАСЫЩЕННЫХ МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИЕЙ	187
Подмаренко А. А.	ОСНОВНЫЕ ПУТИ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ПОЛИТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА	191
Позднякова Е. В. Долматова Т. А.	ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ – БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	194
Пономарева Л. И.	НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	199
Попова Н. В. Баринова Н. Г.	СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ АВТОРИТЕТА ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	202
Попова Н. В. Баянкин О. В. Шадрин А. Н.	САМООПРЕДЕЛЕНИЕ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫЙ ФАКТОР ПЕДАГОГА СФЕРЫ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В КОНТЕКСТЕ ЕГО НЕПРЕРЫВНОГО САМООБРАЗОВАНИЯ	205
Попова Н. В. Баянкин О. В. Киспаев Т. А.	ИНТЕГРАЛЬНАЯ ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ КАК ФАКТОР АЛГОРИТМИЧЕСКОГО АНАЛИЗА СОСТАВЛЯЮЩИХ УЧЕБНОГО ТРУДА И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ	208
Попова С. В.	К ВОПРОСУ О СРАВНИТЕЛЬНОМ АНАЛИЗЕ ИНТЕРПРЕТАЦИЙ В ФОРТЕПИАННОЙ ПЕДАГОГИКЕ	212
Потеряева О. Б. Дубровская Е. А.	ИННОВАЦИОННЫЕ КОММУНИКАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТ РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛИТИКИ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ	215
Прокопьева Ю. П. Неустроева Е. Н.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В КЛАССНОМ КОЛЛЕКТИВЕ	217
Пчелкин М. А. Егоров Д. Е. Чернев И. Л.	АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ РАЗЛИЧНЫХ СИСТЕМ КОНТРОЛЯ СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТОЙ СИСТЕМЫ	220
Пьянзина Н. Н. Иванова Э. Н. Ермолаев А. Х.	ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТРЕНАЖЕРА «ПРАВИЛО» В ОЗДОРОВЛЕНИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ	223
Ремизов И. Н. Онищенко В. Л. Лагутин А. О.	В. И. ВЕРНАДСКИЙ И МАРКСИСТСКАЯ ФИЛОСОФИЯ (К 155-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ АКАДЕМИКА)	227
Родин О. Ф.	К ПРОБЛЕМЕ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	230
Романов П. Ю. Смирнова Л. В. Ахметшин Э. М.	ПОТЕНЦИАЛ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ТРЕХУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ	233
Романов Ю. В.	ОСОБЕННОСТИ ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ	236

Сайгушев Н. Я. Кондрашова Е. Н. Балакин И. В.	ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА К ЛЕТНЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ	240
Сайгушев Н. Я. Веденеева О. А. Кондрашова Е. Н. Абдуллин А. Г.	САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА	243
Сайфутдинова Г. Б. Титова Т. А. Гущина Е. Г.	ОСОБЕННОСТИ ТРАДИЦИОННОЙ ДЕТСКОЙ ОБРЯДНОСТИ ТАТАР ТАТАРСТАНА В XXI В.	246
Салпагарова А. А. Текеева Э. К.	ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ЧЕЛОВЕКА, ЕГО КУЛЬТУРНЫХ, СОЦИАЛЬНЫХ И ИНФОРМАЦИОННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	249
Салыгина И. А.	АНДРАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ	252
Сергопольцева Е. О. Жаворонкова Е. М. Баева Т. А.	ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ СИНТАКСИСУ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	255
Сидорова Е. Э. Ноговицына Н. М.	РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК РИСОВАНИЯ	258
Сизова О. А. Карнаухова В. А.	ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ЦИФРОВИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ, В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ	262
Скораева Е. А. Тарасюк О. В.	О СОВРЕМЕННОЙ МОДЕЛИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТРАНСПОРТА	264
Скорохватова Г. В. Ансимова З. Ю. Дядичева М. В.	АНАЛИЗ МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАКАЛАВРОВ В УСЛОВИЯХ УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ ПО ЛЫЖНОЙ ПОДГОТОВКЕ	267
Снежницкая В. В. Бурханова И. Ю. Стафеева А. В.	ОПТИМИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	271
Соколова А. С. Колчина В. В.	ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ	275
Соловьёв Е. К.	ХАРАКТЕРИСТИКА КЛАССИФИКАЦИИ БАЗОВЫХ ТЕХНИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ ИГРЫ В БАСКЕТБОЛ, С ПРИМЕНЕНИЕМ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ ПРОГРАММЫ	278
Сомкин А. А. Састамойнен Т. В. Степанов В. С.	ДИСЦИПЛИНА «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ» В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ MOODLE В ТВОРЧЕСКОМ ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ	280
Сорочинский М. А.	СУЩНОСТЬ И ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТИЙ «КОМПЕТЕНЦИЯ» И «КОМПЕТЕНТНОСТЬ» В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ	284
Спирина М.Л. Ушанёва И. В.	ДОБРОВОЛЬЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ	287
Стафеева А. В. Дагнер Р. В. Рода Н. В.	СОЦИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ ВОЕННОГО ПЯТИБОРЬЯ	290
Степанова Л. В. Колпакова А. П.	КОЛЛЕКТИВНОЕ ТВОРЧЕСКОЕ ДЕЛО КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ	294

Страбыкин А. Г.	НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПРОТИВОРЕЧИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ КУРСАНТОВ В ПРАКТИКЕ ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	298
Султанова А. Я.	СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА	301
Сырова Н. В. Коротеева О. Д.	ИНКЛЮЗИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ГЛУХИХ ДЕТЕЙ	305
Толкова Н. М.	ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА	308
Трипутин С. Н. Душкин А. С. Гурьев М. Е.	ДИДАКТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ МВД РОССИИ	311
Тумасян С. В. Вакуленко Е. Г.	СОХРАНЕНИЕ И ИЗУЧЕНИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	314
Тюрина З. С.	МЕТАФОРИЧЕСКА КОМПЕТЕНЦИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (ЯЗЫКОВОЙ ВУЗ)	317
Тютюльникова А. В. Калугина Т. В.	НАСТАВНИЧЕСТВО, КАК ИНСТРУМЕНТ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ПЕРСОНАЛА ПРЕДПРИЯТИЙ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТРАНСПОРТА	320
Уромова С. Е. Ленкова Е. В.	РАЗВИТИЕ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ НА ЗАНЯТИЯХ КОРРЕКЦИОННОГО КУРСА «РИТМИКА»	323
Уромова С. Е. Уромов Г. Д.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЛАТЕРАЛЬНЫХ ПРОФИЛЕЙ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СПОРТИВНЫМ СПОСОБАМ ПЛАВАНИЯ	327
Царапкина Ю. М. Лемешко Т. Б. Миронов А. Г.	ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ АГРАРНОГО ВУЗА	331

ПСИХОЛОГИЯ

Горохов А. Ю. Макаров Ю. В.	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ СОТРУДНИКА ВЕДОМСТВЕННОЙ ОХРАНЫ МИНИСТЕРСТВА ТРАНСПОРТА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	334
Жукова Т. В.	ОСОБЕННОСТИ ПСИХЗОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ СТУДЕНТОВ И ВЫПУСКНИКОВ СРЕДНЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	338
Иванова И. А. Федосеева Т. Е. Емельянова А. М.	СПЕЦИФИКА ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ	341
Копченова Е. Е. Морозова Т. Н.	ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	344
Косикова Л. В.	ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ	346
Михайлова Н. Ф.	СТРЕСС ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНИ И СОВЛАДАНИЕ С НИМ В НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ С ПОДРОСТКАМИ (ЧАСТЬ I)	350
Ольхина Е. А. Абзалитдинова В. С.	ПРОЯВЛЕНИЯ ВЕРБАЛИЗМА ЗНАНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ	355
Политика О. И. Нагуманова Э. Р. Асафьева Н. В.	ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА ТРЕВОЖНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ	357

Смирнова Ю. В.
Сайкина Е. Г.
Кадыров Р. М.
ОПТИМИЗАЦИЯ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ СОТРУДНИКОВ СПЕЦПОДРАЗДЕЛЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОМПЛЕКСНОГО ПРИМЕНЕНИЯ СРЕДСТВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И ПСИХОТЕХНОЛОГИЙ **362**

Смоловик О. В.
Шобонова Л. Ю.
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МОТИВОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ **365**

Терещенко Л. В.
Гич А. С.
МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ЦЕЛЕВУЮ АУДИТОРИЮ ПРИ РАЗРАБОТКЕ ПОРТФЕЛЯ ПРОЕКТОВ **369**

Федосеева Т. Е.
Мамонова Е. Б.
Сульдина В. В.
СПЕЦИФИКА СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ **371**

Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 61. Часть 3.

ISSN 2311-1305



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

Научные статьи печатаются в соответствии с 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 26.11.2018. Сдано в набор 03.09.2018. Дата выхода 17.12.2018
Формат 210х297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 44,40.
Тираж 500 экз. Цена свободная.